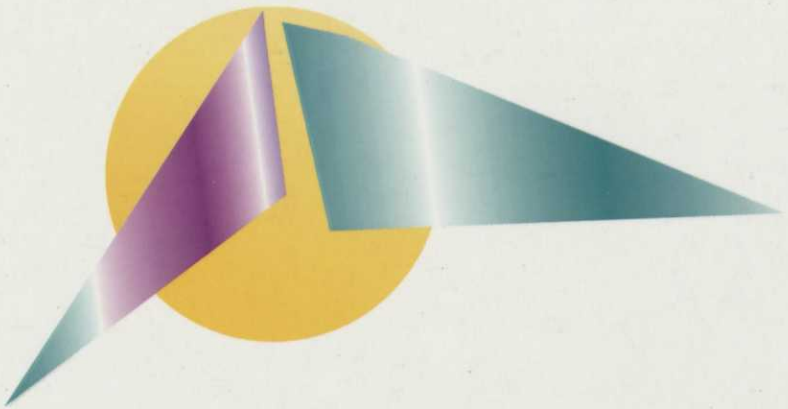


# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

**Documento 1**

*Guía de Uso*

**Ministerio de Educación y Ciencia**



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 1

*Guía de Uso*

Ministerio de Educación y Ciencia

***Coordinación general de la obra:***

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

***Este Documento ha sido elaborado por el equipo de coordinación.***

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-96-136-1
I.S.B.N.: 84-369-2836-9
Depósito legal: M-15743-1996
Realiza: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.
DOI: 10.4438/176-96-136-1

# Índice

**Introducción** ..... 5

**1. La Formación del Profesorado y la L.O.G.S.E.** ..... 7

**2. El modelo de formación** ..... 11

**3. Descripción de los Documentos** ..... 15

Documento 1, *Guía de Uso* ..... 16
Documento 2, *La planificación de la Formación* ..... 17
Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros* ..... 18
Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación* ..... 21
Documento 5, *Documentos Complementarios* ..... 22
Documento 6, *Legislación y Bibliografía* ..... 23

**4. Orientaciones para el uso de los Documentos** ..... 25

Aproximación general ..... 25
4.1. Sobre el posible uso del Documento 1, *Guía de Uso* ..... 27
4.2. Sobre el posible uso del Documento 2, *La planificación de la Formación* ..... 28
4.2.1. Formación inicial ..... 28
4.2.2. Formación permanente ..... 30
4.3. Sobre el posible uso del Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros* ..... 38
4.3.1. Formación inicial ..... 38
4.3.2. Formación permanente ..... 38
4.4. Sobre el posible uso del Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación* ..... 46
4.4.1. Formación inicial ..... 46
4.4.2. Formación permanente ..... 47
4.5. Sobre el posible uso del Documento 5, *Documentos Complementarios* y del Documento 6, *Legislación y Bibliografía* ..... 57

# Índice

*Coordinación general de la obra:*

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

*Este Documento ha sido elaborado por el equipo de coordinación.*

Introducción ..... 7

1. La Formación del Profesorado y la L.O.G.S.E. ..... 11

2. El modelo de formación ..... 15

3. Descripción de los Documentos ..... 16

Documento 1. Guía de Uso ..... 16
Documento 2. La planificación de la Formación ..... 17
Documento 3. Modalidades de Formación y Formación en Centros ..... 18
Documento 4. Elementos para el análisis del ámbito de actuación ..... 21
Documento 5. Documentos Complementarios ..... 22
Documento 6. Legislación y Bibliografía ..... 23

4. Orientaciones para el uso de los Documentos ..... 25

Aproximación general ..... 25
4.1. Sobre el posible uso del Documento 1. Guía de Uso ..... 27
4.2. Sobre el posible uso del Documento 2. La planificación de la Formación ..... 28
4.2.1. Formación inicial ..... 28
4.2.2. Formación permanente ..... 30
4.3. Sobre el posible uso del Documento 3. Modalidades de Formación y Formación en Centros ..... 38
4.3.1. Formación inicial ..... 38
4.3.2. Formación permanente ..... 38
4.4. Sobre el posible uso del Documento 4. Elementos para el análisis del ámbito de actuación ..... 46
4.4.1. Formación inicial ..... 46
4.4.2. Formación permanente ..... 47
4.5. Sobre el posible uso del Documento 5. Documentos Complementarios y del Documento 6. Legislación y Bibliografía ..... 52

Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-99-139-4
I.S.B.N.: 84-369-3194-X
Depósito legal: M. 27.172-1999
Fotocomposición: Ángel Ortiz, S.L.
Imprime: Rigsa. Avda. Real, 149. 28021 Madrid

# Introducción

*Estos materiales son el resultado del trabajo de muchas personas dedicadas a la formación inicial y permanente del profesorado y vinculadas a la red de Centros de Profesores y de Recursos. Es, pues, una obra colectiva en el amplio sentido de la palabra. Una relación de quienes han contribuido con las más diversas aportaciones se haría interminable; no obstante, deben abrirse estas páginas con la expresión del reconocimiento a todas ellas, porque en estos documentos está incluido gran parte de su esfuerzo.*

*En el mismo sentido, se han incorporado a estos materiales algunas de las ideas surgidas a partir de reflexiones y discusiones mantenidas en diferentes sesiones de trabajo que han tenido lugar en los cursos de formación de Asesores de Formación Permanente y en los de Directores, organizados por la Subdirección General de Formación del Profesorado y celebrados desde el período 1989-1990 hasta el presente. Igualmente, los modelos de actividades seleccionadas se deben, en gran parte, a experiencias concretas de grupos de trabajo, seminarios o de equipos de Centros de Profesores y de Recursos de consolidada tradición pedagógica. De modo que muchos de los ejemplos se refieren a actividades puestas en práctica en distintos ámbitos educativos y experimentadas por un gran número de asesores y asesoras de las distintas instituciones dedicadas a la formación. Su incorporación a este Documento 1,* ***Guía de Uso****, y su reutilización y contextualización a cada Centro de Profesores y de Recursos puede permitir un trabajo cada vez más autónomo y creativo.*

*La elaboración definitiva de estos materiales ha supuesto un largo proceso coordinado desde la Subdirección General de Formación del Profesorado. A lo largo del dilatado período de tiempo que ha transcurrido para llegar a la versión final, los documentos han ido incorporando modificaciones de forma y terminología, y han recogido contenidos nuevos que han debido ser sometidos a discusión tanto interna, en la propia Subdirección General de Formación del Profesorado, como externa, bien por las personas que tienen a su cargo el desempeño de la función de asesoramiento y apoyo a la formación, bien por aquellas otras que tienen como tarea principal el estudio de la formación como un contenido específico.*

*El Programa de elaboración y difusión de publicaciones para la Formación del Profesorado, incluido en el* Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado *(M.E.C., 1989), recogía entre sus objetivos el de "aportar un apoyo sólido a los cursos y actividades de formación del profesorado", así como el de "estimular*

*y difundir las investigaciones y los trabajos de recopilación o reflexión en el ámbito de la formación del profesorado". El papel aglutinador desempeñado por la Subdirección General de Formación del Profesorado ha servido para encauzar la elaboración de estos materiales, de modo que puedan constituirse en elementos de reflexión, discusión y estudio, útiles para los diferentes equipos de trabajo de aquellas instituciones cuyo objetivo primordial sea la formación permanente del profesorado.*

**Ángel Martínez de Paz**
*Subdirector General de Formación del Profesorado*

# 1

# La Formación del Profesorado y la L.O.G.S.E.

La L.O.G.S.E. prevé en su articulado el derecho y deber de la formación permanente del profesorado, convirtiéndola, de este modo, por ley, en un elemento estructural del Sistema educativo. Sin embargo, aunque en las normas suelen cristalizar largos procesos sociales, no por ello representan o son asumidas o percibidas del mismo modo por el colectivo al que afectan.

La formación del profesorado, tal como la entendemos hoy, se considera vinculada al desarrollo profesional de los docentes. No se trata de comprender la enseñanza como una profesión externa a la comunidad, de la que se aprenden unas técnicas neutrales que se aplican luego en los puestos de trabajo, sino de considerar el progreso en la profesionalidad como el desarrollo de la misma dentro de la comunidad con la comunidad, es decir, del continuo replanteamiento de fines y medios en un trabajo compartido con todas aquellas personas a quienes se presta un "servicio público" y que definen con sus necesidades los sucesivos y complementarios marcos profesionales.

De este modo, la formación permanente del profesorado adquiere un sentido para todo el colectivo, independientemente de su origen o trayectoria, porque se constituye en una herramienta de presente y de cambio, que deberá ir favoreciendo la inserción dentro de estos marcos profesionales, facilitando la práctica docente de cada profesor, individualmente y como parte de un colectivo.

No se trata de que el profesorado "entienda" que es así, sino de que, haciéndole partícipe en los procesos de toma de decisiones en lo que le concierne, se convierta en el agente de su formación y de su propio itinerario profesional.

Los Centros de Profesores y de Recursos, como instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado, deberán ser los facilitadores de esta formación, y para ello será necesario desarrollar, a su vez, estos nuevos marcos profesionales a los que acceden los docentes: el de las Direcciones y el de las Asesorías de dichos centros.

Este ámbito de trabajo en la formación requerirá también una específica, individual y como miembros de un equipo pedagógico, para las personas que accedan a los puestos de Asesores y Asesoras, así como para quienes se hagan cargo de la dirección de los Centros de Profesores y de Recursos. Esta formación deberá estar garantizada por la Administración Central y deberá versar sobre los contenidos necesarios para el desarrollo de las nuevas tareas que será necesario abordar.

El *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado,* publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989, con la perspectiva de servir de marco al trabajo de los siguientes seis años, opta por un modelo *diversificado y descentralizado* que abunda en la necesidad de una red flexible y a la vez coherente con agentes que intervienen con distintas tareas y niveles de responsabilidad. Una de las vías para lograr ese objetivo la constituye, además del seguimiento de los procesos de planificación, la de la formación de todos los agentes implicados para los que, progresivamente, se han ido poniendo en marcha sendos programas de formación:

— el de Asesores y Asesoras de los Centros de Profesores, que se inicia, como ya hemos mencionado, en el curso 1989/90 y que se convertirá, una vez revisado, en el de los futuros Asesores y Asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos;

— el de Directores y Directoras de los Centros de Profesores, que recogiendo experiencias anteriores cristaliza como tal programa en el curso 1990/91 y que se mantendrá como formación obligatoria para las figuras equivalentes en los Centros de Profesores y de Recursos;

— el de Colaboradores y Colaboradoras de los Centros de Profesores y de Recursos para el desarrollo de Programas Ministeriales específicos, que da continuidad al antiguo de Responsables de Programa;

— la experiencia de un programa de formación dirigido a Directores y Directoras de Centros de Recursos de Educación Compensatoria, también implicados en la formación de los docentes, en el curso 1990/91 y que ahora convergerá con el de Directores y Directoras de los Centros de Profesores y de Recursos,

— y el Programa de Formación del personal de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales iniciado en el curso 1992/93, que aborda también la formación de las personas encargadas de coordinar la planificación de la formación a nivel provincial.

La coherencia entre todos estos programas, que podríamos considerar como de "formación inicial", ha venido dada, precisamente, por los módulos de contenidos que abordan la Formación Permanente del Profesorado como objeto de estudio y que se trabajan como componente profesionalizador de esta formación: Modelos de Formación; Planificación (diseño, desarrollo y seguimiento) de la formación; Actuaciones, Modalidades y Estrategias de formación; Modelos de asesoramiento (en centros y respecto a las distintas modalidades formativas); Evaluación Institucional y evaluación de Planes y Proyectos de Formación, y Dinámicas de trabajo con grupos de personas adultas.

Son esos contenidos los que se convierten en ejes centrales de la formación de las diversas figuras, ajustándose la mayor o menor profundidad de su tratamiento y los aspectos que se seleccionaron para ser tratados a las distintas tareas que cada uno de ellos tiene encomendada. A modo de ejemplo, podemos tomar dos aspectos de la planificación: su diseño y su ejecución; mientras que en la cadena "Asesor/a de la Unidad de Programas Educativos, Director/a de C.P.R. Asesor/a de C.P.R.", el nivel de responsabilidad en cuanto al primero de ellos (diseño) podríamos considerarlo decreciente, el segundo (la ejecución) iría en aumento; eso justificaría cambios en el nivel de profundidad en el tratamiento de temas como: gestión de recursos, modalidades de formación, estrategias de intervención en centros, u otros, como se puede deducir fácilmente.

El seguimiento y evaluación que, a su vez, se han ido poniendo en marcha al comienzo de cada uno de estos programas nos ha llevado a precisar que las actividades de cada uno de ellos no consistían más que en una formación inicial básica, como ya se ha dicho antes, que, posteriormente, debía proseguir con una formación continua, contextualizada en el ámbito de trabajo y que tratara de dar respuesta a las necesidades formativas emergentes del trabajo cotidiano y en equipos de diversa composición: el equipo pedagógico de un Centro de Profesores y de Recursos, varios equipos de una misma provincia o de similares módulos (I, II o III) y problemática, las personas que ocupan una asesoría que desarrolle tareas parecidas o con un perfil de conocimientos de un área o ámbito parecidos, todas las personas implicadas en la formación de una misma zona o provincia, etc.

Todo lo dicho hasta aquí justifica suficientemente la elaboración y edición de unos materiales de apoyo para los programas de formación del personal componente de la Red, con el fin de poder tener en nuestras manos un material de apoyo que facilite la homogeneidad, que no uniformidad, del tratamiento de los módulos comunes de las distintas actividades dentro de cada Programa y de los Programas entre sí. La actualización científica y en didácticas específicas de estas personas, también incluida en los programas de formación, se orientará a partir del trabajo con otros materiales cuya publicación se encuentra en marcha en la Subdirección (materiales de apoyo a los cursos ACD-A, por ejemplo) o en otras Subdirecciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Asimismo, la orientación que se esté dando a los distintos equipos que colaboran dentro de cada Plan territorial de formación sobre la importancia de que planifiquen para sí mismos una formación continua en común, adecuada a sus propias necesidades, y que, imprescindiblemente versará sobre los mismos temas de la formación inicial, profundizando en alguna faceta, hace de vital importancia unos materiales que pueden servir de guía, de primer enfoque y/o de ampliación.

No se nos escapa el hecho de que la Formación del Profesorado como ámbito de conocimiento tiene una corta historia y una incipiente conceptualización y que en ella confluyen aportaciones de distintas ciencias humanas: Sociología, Psicología, etc., que por serlo, le harán tributaria de su carácter de "ciencias débiles". Con la edición de estos materiales se trataría también de recoger y sacar a la luz las aportaciones que las personas que han ido colaborando en los distintos Programas de Formación de la Red, (Profesorado de las distintas Universidades, miembros integrantes de la Red de formación ya con amplia experiencia y las personas de la propia Subdirección) han ido elaborando y que representan avances en la delimitación de problemas, en la conceptualización de términos, en la experimentación, en la elaboración de instrumentos, y un, creemos, matizado y sugerente etcétera.

Entre los materiales, deberemos poder encontrar otras aportaciones ya publicadas pero de difícil acceso, indicaciones de otros materiales a los que recurrir, de modo que el propio material, reconociendo desde un principio sus limitaciones, se convierta en una vía abierta hacia la autoformación.

Sólo a partir de la clarificación y la progresiva cohesión de los enfoques, podrán los equipos que actúan en formación colaborar con eficacia, desde su perspectiva, en el conjunto de servicios de apoyo a los centros educativos. Por este motivo consideramos que, aunque el origen de estos materiales es el que se ha señalado antes y su finalidad más inmediata la de servir de apoyo a la formación de las personas de la red de formación institucional del territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia, éste puede ser de utilidad para la formación de todas aquellas personas cuya labor sea la formación permanente del profesorado.

# 2

# El modelo de formación

El modelo de formación de las distintas personas que participan en la formación permanente del profesorado debería ser coherente con el modelo que se pretenda que sirva para la formación permanente de los docentes en general.

En nuestro país existen múltiples tipos de instituciones que ofertan actividades para la formación permanente del profesorado, pero sólo uno de ellos ha generado nuevas figuras que se dedican a las tareas derivadas del diseño y desarrollo de planes de formación de una forma específica y dentro de un nuevo marco de desarrollo profesional de los propios docentes de los cuerpos de Educación Primaria y de Educación Secundaria: los Centros de Profesores y de Recursos del territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia y sus equivalentes dentro de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa: Centros de Profesores de Valencia, Andalucía y Canarias; C.O.P. del País Vasco; Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra: y C.E.F.O.C.O.P. de Galicia. Por consiguiente, será la formación de estas figuras, docentes a los que se les encomienda una labor distinta de la que venían desarrollando, la que debería fijar nuestra atención y para la que se pretende que estos materiales puedan ser de utilidad.

Todas estas instituciones dedicadas a la formación que se acaban de mencionar constituyen el sistema organizativo de un modelo de formación permanente de profesorado que tiene básicamente en común un mismo sistema de orientación. Se trata de una formación:

— que se inscribe dentro de una concepción de la educación como lugar de desarrollo de las posibilidades específicas de cada persona y de transmisión crítica y reelaborable de la cultura de los grupos sociales en los que se inserta el individuo;

— que trata de facilitar el despliegue de la profesionalidad docente, tal como se ha señalado ya en el apartado I de la Guía;

— que entiende la figura del docente como autónoma, capaz de reflexionar sobre su práctica, de planificarla (diseñarla, desarrollarla y evaluarla), y de tomar decisiones para adaptarla, en todo momento, al contexto y a los individuos;

— que concibe el desarrollo del profesor o profesora en una doble faceta, individual y vinculada al desarrollo institucional del centro en el que lleva a cabo su labor;

— que aborda la resolución de los problemas surgidos de la práctica cotidiana, precisando, en consecuencia, de un trabajo en dos dimensiones: teórica y práctica;

— cuyos contenidos deben girar en torno a la actualización científica y didáctica que permita abordar un crecimiento progresivo de las instituciones educativas: elaboración de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares, cambios en la organización de los centros (flexibilización de tareas, espacios y tiempos), incardinación de la labor docente en los contextos económicos, sociales y culturales, etc.;

— cuyas modalidades y estrategias preferentes deben ser aquellas que propician la formación entre iguales y el avance en las vías de autoformación en equipo e individual.

Y esta orientación de la formación conlleva que estas organizaciones tengan, a su vez, características comunes: la necesidad de unos equipos de docentes que las gestionen; su concepción como lugares de encuentro, formación presencial e intercambio de experiencias; su función como centros de recursos; la necesidad de actuar como núcleos de descentralización de la formación y, por tanto, de actuar con una autonomía que les permita su contextualización (desarrollo de Proyectos de Centro que definan la idiosincrasia de cada centro y orienten el trabajo a largo plazo); su propia vocación de disolución en la actuación autogestionada de los centros educativos.

Asimismo ambos sistemas, el de orientación y el de organización de la formación, condicionan un modelo de asesoramiento que queda definido seguidamente, al hablar de la finalidad de la formación de las personas que llevan a cabo esta intervención con el objetivo de conseguir un perfil para el desempeño de unas determinadas funciones.

La formación de las personas dedicadas a diseñar y gestionar procesos de formación, orientados por los principios anteriores tendrá que ser también necesariamente coherente con los mismos. Se constituirá en formación:

— cuya finalidad será permitir el despliegue de las tres facetas básicas de los asesores y asesoras implicados en la formación del profesorado (matizadas y priorizadas luego por la pertenencia a una determinada institución o a un determinado equipo):

  • la intervención como "facilitadores externos" de los procesos de "reflexión-acción-reflexión" de los grupos docentes en formación, ocupados en distintos niveles de investigación educativa sobre su práctica, de forma colaboradora, asesorando estos procesos en lo que se refiere a la elección y secuencia de cuestiones que se van a plantear en el proceso formativo, en los modos de adquisición de la información, en sus mo-

dos de análisis, en el carácter de la reflexión, en las formas de interpretación y evaluación de los resultados obtenidos, etc.;

- la actuación como "personas expertas" que guían la adquisición de información o la trasmiten como docentes de la misma en las actividades de formación,
- y la gestión administrativa y económica de la formación;

— todas estas facetas concebidas en la línea de alcanzar el que sean los propios equipos docentes quienes asuman conjuntamente la responsabilidad de la formación, entendida ésta como un componente más de la vida educativa de los centros (elaboración y desarrollo de Proyectos de Formación dentro de los Proyectos Educativos de los centros);

— basada en el análisis de la práctica profesional y en la adquisición de información que permita su constante revisión y replanteamiento para hacerla cada vez más versátil y adecuada a los contextos en los que se actúa;

— cuyos contenidos girarán en torno a:

- La Formación Permanente del Profesorado, entendida como objeto de estudio, en el sentido que se ha indicado en el apartado introductorio de esta Guía (véanse módulos de contenido en el apartado 1).
- La actualización científica y didáctica en los ámbitos del conocimiento educativo que son, a su vez, susceptibles de ser contenidos de formación para el profesorado (Psicología y Sociología Educativas, Pedagogía general, Organización Escolar, Teoría Curricular, Epistemología y Didáctica de las áreas curriculares y de los temas transversales, Evaluación didáctica y Autoevaluación Institucional, etc.).
- Las dinámicas de trabajo con grupos de personas adultas, fundamentalmente en lo que se refiere a dirección participativa, coordinación de trabajo en grupo, distribución de tareas, técnicas de consenso, tomas de decisiones participativa, etc.;

— con una organización que favorezca el trabajo individual y en equipo y con momentos de clara investigación sobre la acción y otros de distanciamiento, que permitan un análisis no presionado por la exigencia cotidiana de formar parte de un "servicio público", y el intercambio de experiencias con otros agentes de formación que desempeñan tareas similares o complementarias;

— en la que las estrategias de formación participativas: estudio de casos, simulaciones, "role-playing", análisis de experiencias o de materiales, incidente crítico, acción tutorizada, etc., se conviertan, por un lado, en contenidos procedimentales nucleares, y, por otro, sean las que se adopten como básicas para el desarrollo de las sesiones de formación, dado el carácter modelizador de las acciones y actitudes de los participantes en los procesos formativos, sean éstos autogestionados o conducidos por personas expertas.

Esta formación, como se ha apuntado también en la Introducción, no podrá concebirse como inicial y cerrada, sino que debería pensarse como inicial en aquello que se considere imprescindible para introducirse en el nuevo trabajo y como permanente a lo largo de toda trayectoria de desempeño del mismo. La formación permanente de

las personas implicadas en las tareas de formación debería ser congruente con los itinerarios formativos del profesorado que se pretende apoyar externamente desde las distintas instituciones o unidades a las que se pertenece. Toda esta formación podrá ser, a su vez, apoyada y asesorada o gestionada externamente o bien (y este sería el modo más adecuado para la formación permanente), planificada en función de cada contexto concreto y autogestionada.

# 3

# Descripción de los Documentos

Este estuche de materiales, elaborado por la Subdirección General de Formación del Profesorado, consta de seis Documentos, cinco libros y un disquete, de los que el n.° 1 es esta *Guía de uso* de los materiales, de utilización conjunta o independiente y con posibilidad de ser revisados en ediciones futuras.

La concepción del estuche es la de un material abierto, flexible y polivalente que debería poder utilizarse, como ya se ha apuntado antes, dentro de la formación inicial de los distintos agentes que intervienen en la formación, según el diseño concreto de cada actividad dentro del marco de los Programas de formación correspondientes, y servir para la formación permanente de la red de formación del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y cualquier otro agente de la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta la variedad de agrupaciones posibles, utilizándose el material completo o de forma parcial.

El Documento 1, **Guía de Uso,** ofrece orientaciones sobre cómo utilizar cada uno de los documentos que conforman el estuche. Se explicitan sugerencias y actividades muy contrastadas en distintos ámbitos educativos, que podrían facilitar tanto la formación inicial como la permanente de asesores y asesoras de las distintas instituciones dedicadas a la formación, al permitir un trabajo autónomo a partir de la reelaboración y contextualización de tales sugerencias y actividades al centro de trabajo.

Los Documentos 2 y 3, **Planificación de la Formación** y **Modalidades de Formación y Formación en Centros**, están concebidos desde el modelo de formación descrito en el apartado 2 de esta **Guía** y coincide básicamente con el adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Pro-*

*fesorado* y aportan una conceptualización sobre los temas tratados, así como procedimiento de trabajo en los ámbitos de la planificación y la intervención en la formación del profesorado. Son documentos que, precisamente por haber sido escritos desde una opción determinada, deberán provocar una confrontación entre los equipos que se decidan a utilizarlos y, de esta confrontación, será necesario que surja un consenso que permita unos criterios compartidos para la intervención.

El documento 4, sobre **Elementos para el análisis del ámbito de actuación**, aporta instrumentos para el conocimiento de la realidad desde un nivel "macro", derivados de la implantación de la L.O.G.S.E. o de la evolución de la profesión docente en nuestro país, por ejemplo, hasta un nivel "micro", que constituyen las especificidades del profesorado o del ámbito geográfico y sociológico en el que se trabaja. Ligados al conocimiento procedimental, estos instrumentos deberían colaborar en la superación de las meras descripciones cuantitativas de los ámbitos de actuación en busca de criterios para priorizar a los colectivos a quienes se dirige la formación, elegir temas preferentes, adecuar las acciones, modalidades y estrategias, etc.

Estos tres documentos deberían facilitar, en un proceso de planificación, el diseño de los planes y la toma de decisiones para la intervención y el proceso de desarrollo de los Planes de Formación, la reflexión necesaria para el seguimiento y evaluación de dichos Planes, actuando como elementos de contraste con lo que va sucediendo en la realidad.

Los Documentos 5 y 6, **Documentos complementarios** y **Legislación y Bibliografía**, tienen como fin el dar a conocer el "estado de la cuestión" que iría ampliándose o matizándose con el tiempo, mediante la adición o sustitución de algunos documentos. Estas aportaciones teóricas deberían ayudar a la fundamentación de la contextualización del modelo formativo a cada Centro de Profesores y de Recursos, por ejemplo, y abrir caminos para la autoformación.

El contenido de los seis documentos se resume en los índices siguientes.

## Documento 1: Guía de Uso

Introducción.

1. La Formación del Profesorado y la L.O.G.S.E.
2. El modelo de formación.
3. Descripción de los Documentos.
   - Documento 1: Guía de Uso.
   - Documento 2: La planificación de la Formación.
   - Documento 3: Modalidades de Formación y Formación en Centros.
   - Documento 4: Elementos para el análisis del ámbito de actuación.
   - Documento 5: Documentos Complementarios.
   - Documento 6: Legislación y Bibliografía.

4. Orientaciones para el uso de los Documentos.

   Aproximación general.

   4.1. Sobre el posible uso del Documento 1, *Guía de Uso.*

   4.2. Sobre el posible uso del Documento 2, *La Planificación de la Formación.*

      4.2.1. Formación inicial.

      4.2.2. Formación permanente.

   4.3. Sobre el posible uso del Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros.*

      4.3.1. Formación inicial.

      4.3.2. Formación permanente.

   4.4. Sobre el posible uso del Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación.*

      4.4.1. Formación inicial.

      4.4.2. Formación permanente.

   4.5. Sobre el posible uso de los Documentos 5 y 6, *Documentos Complementarios* y *Legislación y Bibliografía.*

## Documento 2: La planificación de la Formación

La planificación de la formación del profesorado en un modelo descentralizado.

1. Un ejemplo de planificación: la planificación como elemento para la ordenación de la formación del profesorado.

   1.1. Ámbitos de planificación: agentes y funciones.

   1.2. Elementos de un Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado.

   1.3. Proceso de planificación de la formación.

   1.4. Secuencia del proceso de planificación de la formación.

2. El Proyecto de una institución de formación permanente del profesorado.

   2.1. La necesidad de un Proyecto.

   2.2. El Proyecto en el conjunto de la planificación de la formación permanente.

   2.3. ¿Qué se entiende por Proyecto de una institución de formación?

   2.4. Características de un Proyecto.

   2.5. Componentes.

      2.5.1. Un marco teórico.

      2.5.2. Diagnóstico del ámbito de actuación.

2.5.3. Principios de actuación. Criterios para una priorización.
2.5.4. Objetivos generales.
2.5.5. Acciones y modalidades formativas y estrategias de intervención.
2.5.6. Estructura organizativa.
2.5.7. Reglamento de Régimen Interior.
2.5.8. Modelo de evaluación.

2.6. El desarrollo del Proyecto.
2.7. Estrategias de elaboración del Proyecto.
2.8. Difusión del Proyecto.
2.9. Evaluación del Proyecto.

3. Los Planes Anuales de formación.

3.1. Los Planes Anuales en el marco de planificación general de la formación.
3.2. Componentes de un Plan Anual.

3.2.1. Actualización del diagnóstico de actuación y de la institución. Análisis de necesidades de formación.
3.2.2. Análisis de recursos disponibles.
3.2.3. Finalidades y objetivos del Plan.
3.2.4. Ámbito territorial definido para las distintas actuaciones.
3.2.5. Colectivos a los que se prioriza.
3.2.6. Descripción de modalidades y estrategias metodológicas.
3.2.7. Temporalización del Plan.
3.2.8. Descripción de la organización, del seguimiento y de la evaluación.
3.2.9. Plan de actividades.
3.2.10. Plan de evaluación.
3.2.11. Difusión del Plan.

## Documento 3: Modalidades de Formación y Formación en Centros

Introducción.

1. Modalidades de Formación.

1.1. Concepto de "modalidad de formación".
1.2. El curso como modalidad de formación.
  1.2.1. Caracterización general.
  1.2.2. Diseño y desarrollo.
    A) Diseño o Proyecto.
    B) Desarrollo.
      *a*) Agentes: roles e interacciones.
      *b*) Estrategias preferentes.
      *c*) Recursos.
      *d*) La evaluación.
1.3. Seminarios.
  1.3.1. Caracterización general.
  1.3.2. Diseño y desarrollo.
    A) Objetivos.
    B) Organización.
      *a*) Agentes, roles e interacciones.
      *b*) Estrategias metodológicas.
      *c*) Temporalización.
      *d*) Recursos.
      *e*) Convocatoria.
    C) Evaluación.
1.4. Grupos de trabajo.
  1.4.1. Caracterización general.
  1.4.2. Diseño y desarrollo.
    A) Objetivos.
    B) Organización.
      *a*) Agentes, roles e interacciones.
      *b*) Estrategias metodológicas.
      *c*) Temporalización.
      *d*) Recursos.
      *e*) Convocatoria.
    C) Evaluación.

1.5. Las modalidades de formación en la planificación.

1.6. La formación a distancia.

2. La formación en centros.

2.1. Caracterización.

2.2. Los elementos de un Proyecto de Formación de un centro.

A) Objetivos.

B) Contenidos.

C) Modalidades de formación y estrategias metodológicas.

D) Temporalización.

E) Recursos.

F) Papel de los participantes e interacciones.

G) Evaluación.

Los proyectos de Formación en Centros en el Plan de Actuación de una institución formativa.

3. Papel de la asesoría en los procesos de formación permanente.

3.1. Generalidades.

3.2. La Asesoría de las modalidades básicas y de la "formación de centros".

A) Cursos.

B) Seminarios.

C) Grupos de trabajo.

D) Formación en centros.

A modo de conclusión.

ANEXOS:

ANEXO I Diseño general del curso ACD-A.

ANEXO II Evaluación de cursos.

ANEXO III Modelo de convocatoria de seminarios y grupos de trabajo.

ANEXO IV Guión de análisis de proyectos.

ANEXO V Guión de análisis de la memoria final.

ANEXO VI Ficha de observación.

ANEXO VII Guión para la evaluación de material didáctico.

ANEXO VIII Síntesis de documentos y protocolos.

ANEXO IX Guía para el diagnóstico de un Centro.

ANEXO X Proyecto de formación en el centro.

ANEXO XI Orientaciones para el seguimiento de los proyectos de formación en centros.

ANEXO XII Cuestionario sobre seguimiento de actuaciones formativas que incorporen los temas transversales.

## Documento 4: Elementos para el análisis del ámbito de actuación

Introducción.

1. Necesidad del análisis específico del ámbito de actuación.

   Introducción.

   1.1. Guión para el diagnóstico del ámbito (focos de evaluación).

   1.2. Las actuaciones docentes. Supuestos teóricos y métodos de investigación.

   1.3. Sociología de la profesión docente.

   1.4. Análisis de recursos y obstáculos para la planificación de la formación permanente.

   1.5. Instrumentos para la autoevaluación institucional. Anexos.

2. Necesidades de formación analizadas a partir del nuevo enfoque educativo.

   Introducción.

   2.1. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la Etapa de Educacion Infantil.

   2.2. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la Etapa de Educación Primaria.

   2.3. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la Etapa de Educación Secundaria: tratamiento por áreas.

      Introducción.

      2.3.1. Área de Ciencias de la Naturaleza.

      2.3.2. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

      2.3.3. Área de Educación Física.

      2.3.4. Área de Educación Plástica y Visual.

      2.3.5. Área de Lengua Castellana y Literatura.

      2.3.6. Área de Lenguas Extranjeras.

      2.3.7. Área de Matemáticas.

      2.3.8. Área de Música.

      2.3.9. Área de Tecnología.

2.4. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de Educación de Personas Adultas.

2.5. Orientaciones sobre estategias de integración de los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular.

Introducción.

2.5.1. Guía de la Asesora o Asesor.

2.5.2. Guía y materiales del alumnado.

2.6. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado. Atención a la diversidad.

Introducción.

2.6.1. Necesidades Educativas Especiales.

2.6.2. Ámbito Rural.

2.6.3. Educación Intercultural.

## Documento 5: Documentos Complementarios

Índice Bibliográfico

Capítulo I: Modelos de Formación. Formación y desarrollo de la profesión docente.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo II: Modelos de Formación. Sistema de organización.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo III: Modelos de Formación. Sistema de intervención.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo IV: Análisis del ámbito de actuación y Evaluación.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

## Documento 6: Legislación y Bibliografía

1. Legislación.
   - 1.1. General.
   - 1.2. Educación Infantil.
   - 1.3. Educación Primaria.
   - 1.4. Educación Secundaria Obligatoria.
   - 1.5. Necesidades Educativas Especiales.
   - 1.6. Bachillerato.
   - 1.7. Formación Profesional.
   - 1.8. Educación de Personas Adultas.
   - 1.9. Enseñanza de Idiomas.
   - 1.10. Danza.
   - 1.11. Enseñanzas Musicales.
   - 1.12. Artes Plásticas y Diseño.
   - 1.13. Formación del Profesorado.
   - 1.14. Educación Compensatoria.
2. Bibliografía.
   - 2.1. Modelos de Formación. Formación y desarrollo de la profesión docente.
   - 2.2. Modelos de Formación. Sistema de organización.
   - 2.3. Modelos de Formación. Sistema de intervención.
   - 2.4. Análisis del ámbito de actuación.

2.4. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación de Personas Adultas.

2.5. Orientaciones sobre estrategias de integración de los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular.

Introducción.

2.5.1. Guía de la Asesora o Asesor.

2.5.2. Guía y materiales del alumnado.

2.6. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación en Necesidades Educativas Especiales.

Introducción.

2.6.1. Necesidades Educativas Especiales.

2.6.2. Ámbito Rural.

2.6.3. Educación Intercultural.

## Documento 5: Documentos Complementarios

Índice Bibliográfico

Capítulo I: Modelos de Formación. Formación y desarrollo de la profesión docente.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo II: Modelos de Formación. Sistema de organización.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo III: Modelos de Formación. Sistema de intervención.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

Capítulo IV: Análisis del ámbito de actuación y Evaluación.

- Introducción
- Bibliografía comentada
- Documentos complementarios

# 4

# Orientaciones para el uso de los Documentos

## Aproximación general

Desde la perspectiva del modelo de formación por el que se ha optado y siendo el contenido de los Documentos el que acabamos de detallar y con el enfoque con que estos han sido elaborados para favorecer un uso diversificado de los mismos, podremos dar aquí unas orientaciones generales sobre el cómo, cuándo y por quiénes podrían ser utilizados.

Los Documentos prioritarios en una formación inicial son aquellos que incorporan conocimientos conceptuales y conocimientos declarativos de los procedimientos que resultan novedosos para los docentes, es decir, los Documentos 2, 3 y 4, que aportan información sobre conceptos y sobre el cómo hacer de los procedimientos en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Estos documentos deberían ser un apoyo a la formación inicial, trabajados en un primer nivel de lectura y como soporte de actividades de "aplicación" de los nuevos conocimientos, o si pudieran trabajarse en parte como lecturas previas, podrían ayudar a construir un primer substrato referencial sobre el que elaborar nuevas redes de conocimientos o trabajar con estrategias más contextualizadas.

Veamos unos ejemplos:

— El Documento 2 nos habla de conceptos básicos para la planificación, como la distinción entre *Proyecto* de una institución de formación y el o los *Planes de actuación* de dicha institución, y nos describe un posible proceso de *planificación de la formación considerando tres niveles de planificación territorial con ámbitos de actuación incluidos* (niveles: territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, provincial y de un

Centro de Profesores y de Recursos). Una primera lectura del Documento podría servir para conocer estos conte-nidos y hacer un uso elemental de los mismos: debatir sobre la necesidad de que existan o no Proyectos de las instituciones de formación o si unas deben tenerlo y otras no, etc.; o también para analizar si la planificación de la actuación que se está llevando a cabo desde el lugar de trabajo del participante es interdependiente de otros niveles de planificación o no y, si así fuera, en qué medida condicionan unos niveles a otros.

— El Documento 3 elabora, entre otros, los conceptos de *actuación, modalidad y estrategias formativas* y describe *los modos de intervención de las personas que asesoran en procesos como la Formación de Centros.* Para asegurarnos de la clarificación de estos conocimientos podríamos "jugar" a corregir errores de un Plan de actuación imaginario en el que se confundieran estos términos o estudiar si una modalidad formativa o una forma de intervención de un asesor en un centro (estudio de casos) resulta el adecuado o no, si es que se ha leído previamente el documento, o iniciar estos conocimientos a través de las estrategias mencionadas y luego afianzarlas recomendando la lectura de los capítulos correspondientes al Documento.

— En la primera parte del Documento 4 se manejan, al indicar las vías para un análisis del ámbito de actuación, conceptos como los de la *profesión y/o profesionalidad docente, pensamiento del profesor, autoevaluación institucional*; da un determinado sentido a los conceptos de *recurso, obstáculo para la formación y necesidad de formación* y nos introduce en *cómo llevar a cabo un proceso de evaluación de una institución de formación.* En un primer momento, el conocimiento de estos contenidos puede "llevar a" o puede "ser adquirido" por un debate para la negociación sobre el significado de los conceptos y discutirse también la comprensión de una evaluación diagnóstica de la institución en la que se trabaja para conocer el punto de partida e iniciar un proceso de planificación de la oferta formativa.

En una formación inicial dirigida a personas encargadas de planificar (diseñar, desarrollar, seguir y evaluar la formación permanente de colectivos heterogéneos de docentes, según el modelo esbozado), convendría prever, para el uso de los Documentos, dos situaciones distintas: la formación de estas personas en sesiones presenciales y conducidas por expertos, probablemente organizada con la forma de un curso, en las que el grupo de participantes está constituido por personas sin ninguna o con poca experiencia (la formación dirigida al personal de la red de formación del territorio gestionado por el M.E.C., especialmente la de los asesores y asesoras de los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos, adquiere la estructura de un curso modular con Proyecto, con fases presenciales o no presenciales, por ejemplo); o la formación de personas también con poca experiencia, pero que se forman individualmente o con alguien más, en el contexto del propio equipo de trabajo y bajo la tutela de compañeros o compañeras más experimentados.

En el primer caso, los Documentos son un posible desarrollo de unos temas que acompaña, amplía o sirve de contraste a otro desarrollo, el que realizará el experto conductor de la actividad, o pueden servir de material de trabajo en estrategias participativas dentro de las sesiones de formación diseñadas por los ponentes.

En la segunda situación, estos documentos pueden servir de material para el trabajo individual diseñado por una persona tutora-compañera más experimentada, o nuclear trabajos de reflexión de todo el equipo en los que los mienbros más experimentados pueden actuar como coordinadores.

En la formación permanente, los Documentos 2, 3 y 4, permiten un segundo nivel de lectura de mayor profundidad y que debe conducir a un trabajo de ampliación de información individual o colectivo y a un trabajo de contraste con las prácticas habituales y de despliegue de las mismas, distinto según los colectivos. La profundización en el apartado 2 del Documento **La planificación de la Formación** por parte de los integrantes del equipo docente de una institución

de formación es una posible plataforma para el inicio de la elaboración del Proyecto de dicha institución. El trabajo con el apartado que versa sobre las modalidades básicas de formación del Documento 3, **Modalidades de Formación y Formación en Centros**, conlleva una resituación y definición de otras modalidades no consideradas como básicas, así como una elaboración de criterios para una priorización de modalidades dentro de un plan de actuación. El trabajo exhaustivo con los capítulos de la primera parte del Documento 4, **Elementos para el análisis del ámbito de actuación**, permitirá la actualización del diagnóstico del ámbito de actuación cada vez que se inicie un período de planificación. Así, estos materiales pueden servir de soporte a la formación de las personas dedicadas a la misma en las modalidades más autónomas, como grupos de trabajo que funcionen con un diseño y una temporalización elaborados por los propios equipos, o en seminarios más monográficos coordinados eventualmente por alguna persona experta externa.

Los Documentos 5 y 6, **Documentos complementarios** y **Legislación y Bibliografía**, este último en soporte informático, están claramente dedicados a la formación permanente. En una formación inicial se debería comentar el contenido de ambos documentos y podría incluso proponerse una actividad de ampliación y puesta al día por parte de los propios participantes; además cabría recomendar la lectura de algunos de los textos de los **Documentos complementarios** o de los libros consignados en la bibliografía, o procederse al análisis de alguno de los documentos legales. El contenido de estos dos Documentos está concebido como un recurso útil en el momento en que la ayuda que pueden prestar se hace significativa: en función de una sesión específica de formación sobre modos de intervención (textos del capítulo III, en el Documento 5), para un curso monográfico autogestionado sobre *evaluación* (libros sobre esta tema consignados en el apartado 4 de la bibliografía del disquete), por ejemplo.

## 4.1. Sobre el posible uso del Documento 1, *Guía de Uso*

La *Guía de Uso,* además de contener un breve acercamiento a los planteamientos teóricos de cada uno de los Documentos que contiene el estuche, intenta ser una aproximación práctica y de análisis sobre los posibles usos de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que estos pueden tener distintos grados de estudio y profundización. A lo largo del Documento aparecen ejemplificadas diversas estrategias metodológicas para que el equipo de trabajo de la institución de formación pueda realizar diferentes aproximaciones al material. Con ello se pretendería que la *Guía de Uso* pudiera dar pistas, sugerencias, abriera debates e iniciara elementos de reflexión y discusión sobre las posibles vías de trabajo con esos materiales de formación.

La utilización de cada uno de los documentos, aun cuando en la *Guía de Uso* se proporcionan diversas sugerencias que, por supuesto, tendrán que ser matizadas y contextualizadas a cada institución de formación, es previsible que sea distinta en cada equipo de trabajo, ya que dependerá de la experiencia, de la formación y de los intereses de cada una de las personas encargadas de diseñar y gestionar los procesos de formación del profesorado. Además, será distinto el grado de aprovechamiento de esta guía si se utiliza de forma particular o de forma completa, si se analiza individualmente o dentro del equipo pedagógico, si se trata de una primera aproximación al tema o si se tiene un conocimiento profundo de la formación... El objetivo fundamental de estos materiales sería, por tanto, que se constituyeran en un vehículo para la autoformación y la formación permanente de los componentes del equipo de trabajo de la institución formativa.

En los apartados de esta guía donde se explicita la posible utilización de los Documentos 2, 3 y 4, se abordan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios en una formación inicial de las personas que integran

el equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos, así como también aquellos otros que pueden ser válidos como contenidos de profundización en la formación permanente. Se proponen un gran número de actividades posibles que podrían ser el punto de partida, sobre todo en aquellas ocasiones en que algunos de los miembros sean asesores y asesoras noveles que acaban de incorporarse a esta nueva función; sin embargo, para aquellos equipos pedagógicos de consolidada tradición y experiencia en el campo de la formación permanente, las actividades propuestas podrían servir como sugerencias para el planteamiento de nuevas propuestas de trabajo, reutilizándolas e incluso obviándolas si se consideran ya superadas porque hayan sido puestas en práctica con anterioridad en el seno del equipo.

Por tanto, las actividades que se proponen de modo orientativo, y que en ningún caso pretenden ser de referencia obligada, serán muy conocidas por todas aquellas personas con alguna experiencia en la formación permanente del profesorado y en el asesoramiento a centros educativos (**torbellino de ideas, debates, estudios de casos**, etc.). No obstante, su inclusión en esta guía podría ser válida para aquellos asesores y asesoras sin experiencia que, aunque participen regularmente en las discusiones y reflexiones internas del equipo, se enfrentan por primera vez a la tarea. Muchas de las actividades, al mantener un enunciado cerrado, podrían parecer que dejan poco resquicio a la autonomía y reflexión dentro del equipo, sin embargo, se ha pretendido con tales ejemplos ofrecer un modelo de proceso sistemático de procedimientos a seguir: contrastar documentos, analizar procesos de diseño o planificación, ordenar determinados elementos, intercambiar experiencias, etc. Pero, no habría que perder de vista que ese mismo proceso puede someterse a modificaciones y a una recreación constante.

Las fuentes de las que se ha partido han sido precisamente los materiales y ejemplos experimentados en diversos cursos y jornadas organizados tanto de modo centralizado por la Subdirección General de Formación del Profesorado como por las distintas instituciones que tienen a su cargo la formación. En algunas ocasiones, se incluyen, sin modificación alguna, los materiales aportados en las sesiones de formación; en otras, se ha tomado algún dato o información vertida por algunos de los componentes de los pequeños grupos de trabajo constituidos en las actuaciones formativas y, finalmente, hay otras actividades planteadas de nuevo en su totalidad, pero que incluyen supuestos prácticos o datos reales de centros educativos o de distintos colectivos de docentes.

## 4.2. Sobre el posible uso del Documento 2, *La planificación de la Formación* (1)

### 4.2.1. Formación inicial

Este Documento se centra en cómo pueden producirse los procesos de planificación de la Formación Permanente del Profesorado, contenido que todas aquellas personas que desarrollen áreas relacionadas con esta temática (sea cual sea su nivel de responsabilidad) deben conocer básicamente desde su formación inicial.

(1) Se observará, a lo largo de este apartado de la *Guía de uso,* una alternancia en la utilización de los términos Centro de Profesores y Centros de Profesores y de Recursos. Ello es debido a que la experiencia sobre planificación, que en algunos momentos se describe y de la que se parte, es la de los primeros, los cuales, además, han sido partícipes de un proceso de construcción de un sistema de planificación territorial en el que la unidad más amplia y elemento de coordinación ha sido la provincia (Planes Provinciales de Formación) y la unidad básica ha sido su propio ámbito de actuación; sin embargo, este modelo de planificación, como se señala al principio del Documento 2, puede ser válido para toda institución de formación con una forma y un contexto de trabajo parecidos y, en todo caso, deberá serlo para los Centros de Profesores y de Recursos, que constituyen la actual red institucional de formación.

Los objetivos que pueden perseguirse con el análisis del documento son: promover un trabajo del equipo que diseña y/o desarrolla la planificación, partiendo de una reflexión sobre la experiencia anterior; descubrir la virtualidad de la existencia de un Proyecto del centro de formación permanente que dé una fundamentación y una perspectiva de futuro al trabajo, y conocer la diferencia que existe entre una suma de actividades y una planificación de actuaciones.

Se considerarán contenidos básicos de esta formación sobre planificación los que a continuación se detallan, organizados según su carácter conceptual, procedimental o actitudinal:

— Contenidos conceptuales: qué se entiende por Plan de Actuación y por Proyecto de la institución correspondiente en el ámbito de la formación permanente del profesorado; componentes de un Plan y de un Proyecto que inciden en un ámbito territorial; distinción entre necesidades y demandas de formación; concepto de recurso en formación; distinción entre asesoramiento e intervención; agentes y funciones de la planificación; conceptos de principio de actuación, criterio de priorización y objetivo de formación; conocimiento de las distintas actuaciones, modalidades y estrategias formativas (véase el desarrollo de las básicas en el Documento 3, *Modalidades de formación y Formación en Centros);* concepto de participación de los usuarios en la planificación de la formación, según el modelo de formación elegido (investigación-acción cooperativa); distinción entre organización y gestión; diferencia entre seguimiento y evaluación; conceptos de difusión, de circulación de la información y de red de difusión.

— Contenidos procedimentales: el proceso de planificación a los dos niveles en que tiene lugar en una institución de formación (de elaboración de un Proyecto a medio y largo plazo que dé carácter a la institución y de actuación inmediata desarrollada en sucesivos Planes), incluye una serie de procedimientos, todos ellos de carácter heurístico y que, por lo tanto, tendrán distinta resolución según los equipos de asesoramiento implicados.

  En lo que concierne al segundo nivel, los Planes concretos de actuación (habitualmente anuales o bianuales), dichos procedimientos se ajustan a dos etapas distintas: la preactiva, en la que habrá que detectar necesidades/demandas de formación; detectar y analizar recursos y obstáculos; establecer priorizaciones; diseñar el Plan de actuación, incluyendo la logística; tomar decisiones cooperativamente, y trabajar en grupo. Otra etapa interactiva, en la que será menester organizar y llevar a cabo el asesoramiento individualmente o en equipo en sus distintas facetas (dirección, coordinación, mediación, transmisión e información); gestionar actividades; gestionar recursos; difundir la información y diseñar y aplicar sistemas e instrumentos (fichas de observación, cuestionarios, diarios, informes, Memorias, etc.) de seguimiento y evaluación.

  El marco del primer nivel de planificación lo constituye el proceso de elaboración del Proyecto de la institución de formación, que lleva aparejado, a su vez, el desarrollo de una serie de procedimientos: la autoevaluación formativa de la institución para trabajar siempre a partir de la cultura previa de los componentes del equipo pedagógico (véase más detalladamente en el Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación);* elaboración de consensos sobre la concepción de la educación y de sus fines y de la formación del profesorado, de sus objetivos y las que deben ser sus líneas prioritarias; intercambio de experiencias y conocimientos sobre los sistemas de formación; elaboración de criterios para la distribución de funciones y tareas; toma de decisiones sobre modos de relación y comunicación externa e interna.

— Contenidos actitudinales: reconocimiento de las actitudes que se requieren para poner en marcha los procesos de planificación, como son la capacidad de implicación en las dinámicas de trabajo en equipo, el respeto por las decisiones tomadas en común, la flexibilidad ante el contraste entre los diseños de planificación y el resultado de su puesta en práctica, sensibilidad en el análisis de las interacciones y aprendizaje de la racionalización del tiempo y la distribución de tareas.

Siempre que sea posible, esta formación sobre la planificación deberá partir de experiencias previas, caso del Proyecto presentado por los profesores y profesoras que optan a las Asesorías y Direcciones de los Centros de Profesores y de Recursos, personas con experiencia en planificación, aunque no sea planificación de la formación permanente del profesorado, etc., estableciéndose procesos de mejora de los trabajos anteriores.

### 4.2.2. Formación permanente

El grupo natural de formación permanente en torno al tema de planificación será aquel que tiene la misión de llevarla a cabo conjuntamente, es decir, el equipo pedagógico de la institución de formación; y la modalidad de formación más adecuada, la constitución de un grupo de trabajo en el que, en unos tiempos concretos, que pueden estar más relacionados con los momentos en los que planificar constituye la tarea dominante para el grupo, se dediquen a profundizar en los contenidos señalados antes.

Esta profundización puede cumplir una serie de objetivos:

— Servir de primer eslabón en la reflexión para la elaboración del Proyecto, a partir de la realidad concreta de la institución de formación y de su incardinación en un ámbito.

— Promover la reflexión sobre los distintos aspectos del marco teórico: modelo educativo, marcos profesionales de los docentes, modelo de formación, sistema de asesoramiento, etc.

— Articular, en el ámbito correspondiente, los distintos niveles de planificación confluyentes, como son, por ejemplo: los tres niveles de planificación de la formación que se dan en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia, entre la Subdirección General de Formación del Profesorado, la planificación provincial (Plan Provincial de Formación), y el Proyecto y Plan de cada Centro de Profesores y de Recursos; la planificación de instituciones con ámbitos superpuestos como la de los Centros de Profesores y de Recursos y la Universidad o los Movimientos de Renovación Pedagógica o las Organizaciones Sindicales, etc.

— Analizar el trabajo del equipo docente que asesora la formación en los propios procesos de planificación y establecer mejoras.

Se proponen a partir de aquí, a modo de sugerencia, un conjunto de actividades que podrían desarrollar los objetivos antes mencionados y otros emergentes del propio proceso formativo; no pretenden ser la única vía posible de análisis del documento, sino solamente un punto de partida para la reflexión y el debate en el seno de los equipos pedagógicos.

**Actividad 1**

Realizar un rastreo, en este Documento y en los Documentos 3 y 4 del Estuche, de los conceptos y procedimientos enunciados antes, de modo que todo el equipo consiga idéntico nivel de información sobre los mismos.

**Actividad 2**

Una vez leído el Documento, y a modo de recordatorio:

*a)* Realizar un torbellino de ideas tratando de realizar un listado con todos los elementos que forman parte de un Plan.

*b)* Tratar de ordenar estos elementos:
- — Señalando las interdependencias que existen entre los mismos.
- — Estableciendo una secuencia temporal.

**Actividad 3**

*a)* Contrastar el esquema de Plan que se ofrece en este Documento con:
- — El resultante de la actividad anterior.
- — El que implícita o explícitamente estuviera utilizando ya el equipo para planificar.

*b)* De existir varios documentos que debieran tenerse en cuenta para la planificación en la institución de formación (pertenecientes a otros niveles de planificación que afectan a un ámbito superior que subsume aquel en el que actúa la institución, o de ámbito más específico pero dentro del propio, o de otra institución colaboradora, etc.):
- — Analizar la coherencia entre los distintos documentos de planificación.

**Actividad 4**

*a)* Analizar los procesos de planificación ya seguidos y:
- — Seleccionar los aspectos o momentos considerados más problemáticos.
- — Establecer debates en los que, mediante las técnicas habituales de trabajo grupal, se llegue a posiciones consensuadas sobre la manera de modificar o mejorar la actuación en los mismos.

*b)* Intercambiar experiencias sobre planificación con instituciones de formación parecidas y ver cómo han resuelto los problemas detectados antes.

## Actividad 5

Ver la implicación que tienen los diversos agentes, individuales o colegiados, en los distintos niveles de diseño y desarrollo del Plan o Planes en los que se encuentre implicado el equipo de trabajo de una institución de formación (el propio equipo pedagógico, el Consejo del Centro, la Dirección, la Comisión Provincial de Formación, las organizaciones sindicales, los representantes de formación de los centros educativos, los Claustros de los centros, etc., en la elaboración del Plan de Actuación de un Centro de Profesores y de Recursos y Plan Provincial de Formación correspondiente, por ejemplo), aplicando la siguiente parrilla de análisis a dichos agentes:

| PROCESO DE PLANIFICACIÓN | Está informado | Participa | Decide | Ratifica | Interviene | Supervisa (función social) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Identificación y análisis de necesidades/demandas de formación | | | | | | |
| Definición de líneas prioritarias en el territorio | | | | | | |
| Definición de objetivos pedagógicos | | | | | | |
| Diseño de programas y actividades de formación | | | | | | |
| Redacción de protocolos y establecimiento de condiciones para la participación | | | | | | |
| Asesoramiento directo | | | | | | |
| Evaluación de las actividades de formación | | | | | | |
| Evaluación de los planes de formación | | | | | | |
| Evaluación de los efectos de la formación | | | | | | |
| Gestión administrativa | | | | | | |
| Gestión económica | | | | | | |
| Diseño de proyectos institucionales | | | | | | |
| Autoevaluación institucional | | | | | | |

**Actividad 6**

Suponer que se recibe en el centro la siguiente demanda de formación:

*COLECTIVO QUE SOLICITA LA FORMACIÓN: Profesorado que va a desempeñar la función de apoyar a los docentes del ámbito sociolingüístico de 15 centros de Secundaria de la zona que anticipan la Educación Secundaria Obligatoria que se incorporan a esta función sin haber recibido formación inicial. Es un colectivo heterogéneo dadas las características de los centros de los que forma parte: que adelantan sólo el segundo ciclo de la E.S.O. o los dos ciclos; con ciclos formativos de F.P. o no; que experimentan los nuevos Bachilleratos o no; que tienen un Departamento de Orientación completo o no y compuesto por personas siempre de desigual formación. No existe, en estos momentos, ninguna oferta de formación específica para el colectivo.*

*OBJETIVOS:*

— *Obtener la formación adecuada para iniciar el Plan del Departamento de Orientación que, en algunos casos, se iniciará en solitario.*

— *Conseguir el inicio de un trabajo en equipo, en los casos en los que hay más de una persona ya nombrada en el Departamento.*

— *Conseguir una actitud positiva del profesorado de los centros respecto a la labor del Departamento de Orientación y, en algunos casos, destruir el prejuicio de que éste debe servir para dar clases de recuperación al alumnado con dificultades de aprendizaje o que muestra actitudes negativas.*

*ACTIVIDADES QUE SE SUGIEREN:*

— *Curso de iniciación a la Atención a la Diversidad.*

— *Intercambio de experiencias con otros profesionales que estén desarrollando la misma labor.*

— *Jornadas de sensibilización en los centros sobre el sentido de la Atención a la Diversidad en las aulas de Secundaria Obligatoria.*

*a)* ¿Se consideraría suficiente la información para iniciar un proceso de planificación que diera respuesta a esta demanda de formación? De no ser así ¿dónde se podría recabar?

*b)* ¿Qué aspectos de la demanda deberían analizarse con vistas a incardinarla en un Plan general de actuación previo?

*c)* Diseñar un pequeño plan de formación para este colectivo, coherente con los planteamientos de planificación previos.

**Actividad 7**

Ver distintas propuestas de organización del equipo pedagógico del centro de formación que hagan viable el desarrollo del Plan de Actuación previsto.

**Actividad 8**

A partir de la guía siguiente (elaborada por la Subdirección General de Formación del Profesorado para la realización de la Memoria anual de los Centros de Profesores), analizar los elementos que pueden llevar a hacer explícitos aspectos que deben modificarse en la planificación posterior e iniciar el proceso de mejora.

1. *Resumen del Plan realizado en este curso.*
   - 1.1. *Conclusiones relacionadas con el análisis del ámbito de actuación realizado en el momento de la elaboración del Plan e implicaciones de éstas en la planificación.*
   - 1.2. *Objetivos generales del Centro de Profesores y de Recursos.*
   - 1.3. *Criterios acordados para la participación en las actividades.*
   - 1.4. *Organización del Centro de Profesores y de Recursos.*
     - — *Organización interna. Organigramas. Funciones de los componentes del equipo pedagógico respecto a todas las tareas. Horarios.*
     - — *Relación con centros educativos de la zona y tareas del equipo pedagógico para llevarlas a cabo.*
     - — *Equipo del Centro de Profesores y de Recursos: asesores/as de formación permanente, colaboradores/as y coordinadores/as de grupos de trabajo, seminarios, Proyectos de Formación en Centros, etc.*
     - — *Colaboradores externos: ponentes de la zona, otros ponentes, coordinadores y coordinadoras de Programas específicos.*
     - — *Criterios para la adquisición de recursos materiales.*
   - 1.5. *Criterios de selección de publicaciones y comisión que realiza la selección.*
   - 1.6. *Criterios generales utilizados para la asignación presupuestaria a las actividades del Centro de Profesores y de Recursos.*
   - 1.7. *Modelo e instrumentos para el seguimiento y evaluación de las actividades de formación y del Plan del Centro de Profesores y de Recursos.*
2. *Relaciones establecidas por la institución de formación.*
   - — *Con otros Centros de Profesores y de Recursos: de la provincia, de otras provincias gestionadas directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia o de Comunidades Autónomas con transferencias plenas en materia de Educación.*

Continúa

Continuación

— *Con otras instituciones.*

3. *Incidencias relevantes.*
4. *Valoración general del curso.*

   *Logros, dificultades, experiencias, etc., ateniéndose al siguiente esquema:*

   4.1. *Adecuación y coherencia de las actividades realizadas con los objetivos y criterios generales de actuación.*

   4.2. *Valoración de la organización del C.P.R., especialmente respecto a las tareas realizadas por todas las personas implicadas en el desarrollo del Plan.*

   4.3. *Valoración general de las actividades realizadas por la Asesoría siguiendo un guión común que incluya, al menos, la adecuación de criterios y objetivos al análisis realizado, aspectos a los que se ha atendido, desarrollo de las actividades, recursos y participantes. Se incluirá también una valoración de las áreas o temas insuficientemente atendidos, justificando las razones.*

   4.4. *Valoración del modelo de seguimiento y evaluación de las actividades realizadas en el Centro de Profesores y de Recursos.*

   4.5. *Valoración general de las publicaciones elaboradas: periódicas y todas aquellas elaboradas por Grupos y Seminarios.*

   4.6. *Valoración general de la participación del profesorado.*

   4.7. *Valoración general de los recursos asignados al Centro de Profesores y de Recursos.*

5. *Resumen de necesidades detectadas a lo largo del curso. Justificación de las mismas.*
6. *Líneas generales del Plan del Centro de Profesores y de Recursos para el período escolar vigente, derivadas de la valoración realizada.*
7. *Posibles modificaciones al Proyecto del Centro derivadas de todo lo anterior.*

**Actividad 9**

Contrastar el esquema del Proyecto presentado en el Documento 2: *La planificación de la Formación*, con el que se pudiera tener en la institución de formación correspondiente y:

*a)* Ver el grado de coincidencia.

*b)* Reflexionar sobre los elementos que implican una mayor clarificación para esa institución en concreto.

*c)* Redefinir los conceptos básicos que intervienen en la elaboración del marco teórico.

Continúa

Continuación

*d)* Iniciar, si se considera necesario, un proceso de debates para ampliar y profundizar en el Proyecto propio.

De no existir un Proyecto ya iniciado:

*a)* Analizar el esquema presentado en el Documento 2.

*b)* Reflexionar sobre los elementos que se cree podrían implicar una mayor clarificación para la institución en concreto.

*c)* A partir de los elementos anteriores, iniciar un proceso de debate para la elaboración del Proyecto, secuenciándola en el tiempo, y de cuyo avance deberán dar cuenta documentos sucesivos consensuados por todo el equipo pedagógico.

**Actividad 10**

En los criterios para la revisión del pre-Proyecto de Dirección elaborado por los Directores y Directoras de los Centros de Profesores en los cursos de formación inicial del año 1992-93 figuraba, como primer apartado, el siguiente:

1. *Fundamentación teórica.*
   - 1.1. *Modelo educativo.*
     - 1.1.1. *¿Hace una reflexión sobre la relación sociedad-educación?*
     - 1.1.2. *¿Hace una reflexión sobre el currículo?*
     - 1.1.3. *¿Hace una reflexión sobre el perfil del profesor?*
   - 1.2. *Modelo de Formación.*
     - 1.2.1. *¿Hace una reflexión sobre el significado de la formación permanente?*
     - 1.2.2. *¿Hace una reflexión sobre los modelos de formación?*
     - 1.2.3. *¿Hace una reflexión sobre el papel que debe jugar el Centro de Profesores en la formación permanente?*
   - 1.3. *¿Relaciona el modelo educativo con el formativo?*
   - 1.4. *¿Concreta la fundamentación teórica? (Líneas básicas de actuación).*
   - 1.5. *¿Las líneas básicas de actuación son acordes con el modelo educativo y de formación propuesto por la Administración?*

*a)* Valorar la necesidad de llevar a cabo las reflexiones citadas en el marco de elaboración del Proyecto de una institución de formación.

*b)* Determinar en qué aspectos de la planificación tienen repercusión los acuerdos derivados de dichas reflexiones.

**Actividad 11**

*a)* Determinar los ámbitos, dimensiones e indicadores específicos que se consideren inicialmente útiles para la autoevaluación de la institución. Para ello, además de las indicaciones incluidas en el Documento 2, se podrá utilizar todo el desarrollo sobre autoevaluación institucional que constituye uno de los apartados del Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación.*

*b)* Ver en qué medida el establecimiento de mejoras en los planes de actuación son indicadores para posibles mejoras también del Proyecto y cómo ambos procesos forman parte del de autoevaluación de la institución.

**Actividad 12**

*a)* Reflexionar sobre el sentido que tiene la descentralización de la formación.

*b)* Estudiar modos de descentralización dentro del ámbito de actuación del centro de formación correspondiente: descentralización del desarrollo de la formación, descentralización del diseño, descentralización geográfica, etc.

*c)* ¿Qué utilidad podría tener la enseñanza a distancia en un proceso de descentralización?

*d)* ¿Qué relación tiene el concepto de "descentralización" y el de "formación en el centro"?

*e)* Algunas conclusiones.

**Actividad 13**

Dentro de la planificación de la formación y considerando que ésta debe ser flexible y diversificada:

*a)* Ver formas de establecer redes de colaboración entre el centro de formación correspondiente y otras instituciones u organizaciones que ofrecen también formación para el profesorado.

*b)* Establecer los espacios de coordinación con otras instancias en los ámbitos interzonal, provincial y supraprovincial.

## 4.3. Sobre el posible uso del Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros*

### 4.3.1. Formación inicial

Sería necesario, como se ha señalado en otra ocasión, que, en general, en su formación inicial, las personas dedicadas a la formación permanente del profesorado conocieran los contenidos básicos de este Documento 3 tratados todos ellos en un nivel elemental:

— Contenidos conceptuales: qué se entiende por diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la formación; conceptos de actuación, modalidad y estrategia formativas; cuáles son los indicadores para la caracterización de las modalidades de formación; conceptualización de las consideradas modalidades básicas (curso, seminario y grupo de trabajo); conceptualización de la considerada actuación formativa básica, la formación en centros; concepto de estrategia participativa y cuáles son las estrategias participativas básicas; concepto de proyecto de trabajo en el ámbito de la formación; concepto de autonomía en la formación; cuáles son los agentes que pueden intervenir en la formación; conceptos de asesor, persona experta, gestor y facilitador de la formación.

— Contenidos procedimentales en su forma declarativa (saber cómo se hace distinto del saber hacer): cómo seleccionar y priorizar las distintas modalidades en la planificación; cómo incorporar la formación en centros a la planificación de la formación de una institución formativa que debe asesorarla; cómo diseñar, desarrollar (convocar, dirigir, coordinar), seguir y evaluar cursos; cómo diseñar-negociar el diseño y analizar los Proyectos de trabajo de seminarios y grupos de trabajo; cómo asesorar procesos de formación en centros; cómo llevar a cabo el seguimiento de una actividad de formación; cómo observar grupos docentes en formación; cómo evaluar material didáctico; cómo realizar el diagnóstico de un centro desde el punto de vista de la formación; cómo elaborar un informe de evaluación de una actividad de formación.

Para trabajar estos contenidos, es posible diseñar una serie de actividades que van desde la transmisión de información (oral o mediante la lectura) al contraste con las ideas previas, mediante actividades de análisis de diseño de cursos o de Proyectos de trabajo de seminarios, grupos de trabajo o de centros con un Proyecto de formación, conocidos por los participantes, y a la reelaboración de la información, creando diseños de asesoramiento para un caso supuesto muy característico por lo habitual, por ejemplo, etc. El Documento de *Modalidades de Formación y Formación en Centros* podría servir, respecto a estas actividades, como lectura previa; como una lectura guiada a propuesta del conductor de la formación, que acompañara a las actividades y sirviera de soporte material a las mismas; o de lectura *a posteriori*, para refuerzo o contraste.

### 4.3.2. Formación permanente

Dado que se trata de establecer la formación permanente de aquellos colectivos profesionales dedicados a la misma y que el modelo de formación se ha definido como vinculado a la práctica, parece obvio que las modalidades preferentes de formación permanente para estas personas serán las más autónomas en cuanto a su diseño y gestión, aquellas que permitan una formación grupal y las más flexibles en el sentido de propiciar una fuerte contextualización de la formación; entre las que están, como ya se ha apuntado anteriormente, los grupos de trabajo y los se-

minarios, sin que se descarten otras posibilidades, como cursos de corta duración, muy monográficos, o jornadas para intercambios de experiencias.

Este Documento 3 puede ser de gran valor para plantear determinadas reflexiones en la vida de instituciones como los Centros de Profesores y de Recursos, por ejemplo, al hilo de las cuales probablemente surjan nuevas necesidades de formación:

— El para qué de cada modalidad formativa. Su adecuación a los objetivos perseguidos, al colectivo de participantes (grado de autonomía, formación anterior, experiencia...), al tipo de contenidos y al contexto en el que se desarrolla (modos de participación posibles, condicionamientos geográficos y temporales...). El papel de las distintas modalidades en un Plan concreto de actuación que se esté elaborando.

— La definición de otras modalidades no tratadas en el documento que nos ocupa: jornadas, ciclos de conferencias, exposiciones de materiales, congresos, etc. Su función dentro de un Plan.

— El papel modelizador de las estrategias de formación. El análisis de las distintas estrategias, valorándose por qué adoptarlas en las sesiones de formación y cómo se relacionan con pautas de comportamiento del profesorado en el aula. Análisis detallado de las estrategias más participativas: torbellino de ideas, debate, estudio de casos, *role-playing*, simulación, juego, mesa redonda, etc.

— El sentido de la actuación o acción formativa denominada "Formación en Centros" frente a conceptos como los de "formación en el centro" o de "formación para el centro"; y la relación entre un Proyecto de Formación y los Proyectos Educativo y Curricular.

— El estudio de vías de ampliación de la participación del profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de su propia acción formativa en el marco definido con anterioridad para las modalidades formativas y la Formación en Centros. Perfeccionamiento del sistema de negociación de la formación entre asesores y "usuarios".

— Análisis de las posibles intervenciones para el asesoramiento de centros completos: recursos de los que se parte, diagnóstico del centro, proyecto de formación existente, proyecto elaborable, etc. El asesoramiento a centros completos en un Plan de actuación polivalente, en el que se incorporan múltiples modalidades formativas.

— Valor de la determinación de itinerarios formativos que subyagan a la oferta formativa o que puedan orientar la demanda del profesorado: itinerarios abiertos, flexibles, negociables, etc.

Todos estos trabajos de elaboración por parte de los colectivos interesados pueden partir del trabajo con este Documento, sea del texto propiamente dicho, sea de una forma más inductiva, a partir de la experimentación y contextualización de los instrumentos recogidos en los Anexos.

Proponemos aquí, a modo orientativo, algunas actividades y estrategias tipo, que podrían servir a los equipos interesados (equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos, por ejemplo), para abordar toda esta problemática o como pretexto para la discusión y el análisis del documento mismo.

**Actividad 1** ***(contextualización y experimentación de instrumentos)***

*a)* Experimentar la propuesta de diseño de curso de 150 horas recogida en el Anexo I, procediendo a su adaptación a un colectivo lo más homogéneo posible, centrando los contenidos en un área, y utilizando un máximo de recursos disponibles del entorno inmediato.

*b)* Poner en práctica el diseño de evaluación expuesto en el Anexo II, en un curso de duración media, incorporando a los participantes en el proceso (por ejemplo, haciendo observaciones de sesiones, observación de grupos de trabajo, etc.), además de ser ellos una de las tres fuentes de información: equipo de diseño/dirección/coordinación, participantes y equipo docente. Reelaborar los instrumentos para la actividad concreta, si fuera necesario, o para mejorarlos para actividades futuras.

*c)* Experimentar los instrumentos de los Anexos III, IV, V, VI y VII, haciendo el seguimiento completo del trabajo, a lo largo de un año, de un grupo de trabajo que lleve ya un tiempo consolidado como tal y de un seminario de reciente creación.

*d)* Experimentar los instrumentos de los Anexos IX, X y XI en el asesoramiento a un centro de Secundaria que vaya a anticipar la Educación Secundaria Obligatoria para preparar un Proyecto de Formación que aporte a los distintos individuos y colectivos del claustro información/formación suficiente para la elaboración del Proyecto Curricular de la etapa e inicie el proceso de debate para la elaboración del Proyecto Educativo (al hilo de la incorporación de los temas transversales, por ejemplo); y para llevar a cabo su seguimiento.

*e)* Comprobar qué aporta el trabajo con cada grupo de instrumentos a la clarificación de cada modalidad y actuación formativa y a su interrelación en la planificación.

**Actividad 2**

*a)* Definir las modalidades que esté previsto tener en cuenta en el Plan de Actuación de la institución de formación, según las siguientes variables:

— Objetivos que se puede pretender alcanzar (adquisición de conceptos, cambios de actitudes, elaboración de materiales...).

— Tipo de colectivo participante (acceso individual, equipo estable, grado de autonomía, colectivos distintos pero pertenecientes a un mismo centro...).

— Naturaleza de los contenidos (monográficos o generales, homogéneos o heterogéneos, de iniciación o de profundización, teóricos o prácticos o teórico-prácticos, conceptuales y/o procedimentales y/o actitudinales...).

Continúa

Continuación

— Configuración del proyecto de trabajo y estructura de su desarrollo (diseño cerrado o abierto, desarrollo presencial o no presencial o mixto, estrategias que se desea que sirvan para desarrollar las sesiones, incorporar una evaluación y/o autoevaluación procesuales y formativas o no...).

— Naturaleza de las interacciones (distribución de roles y tareas, fuentes externas o internas de las que se extrae la información...).

— Necesidad de recursos (infraestructura, situación espacial y temporal para el desarrollo de la actividad, asesoramiento...).

*b)* Ver si las definiciones a las que se ha llegado para las modalidades básicas coinciden con las dadas en el Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros.*

**Actividad 3 *(análisis de documentos)***

Consensuar entre todos los miembros del equipo cuál puede ser el significado adecuado de "itinerario" o "trayectoria" de formación y el sentido de tener en cuenta este concepto para la planificación, a partir de los enunciados siguientes extraídos de diversos documentos, incluido el que nos ocupa:

*"Los Planes Anuales de formación deben proporcionar los medios para que los distintos procesos individuales de formación se puedan ir configurando de forma coherente y orientada hacia una finalidad. Es necesario establecer referencias que sirvan para comunicar las necesidades y, a la vez, para orientar la oferta que se planifica desde las instituciones".*

*"Entendemos por trayectoria de formación el conjunto de acciones formativas ordenadas en el tiempo que cada profesor va emprendiendo a través de distintas modalidades. Estas trayectorias deben ser una referencia obligada, una mediación, tanto para el acceso a las ofertas de formación como para condicionar su diseño".*

*"Las trayectorias de formación se conciben (...) como un medio que sirva para comunicar lo que se está haciendo y lo que se quiere hacer; para argumentar sobre la necesidad de una actividad de formación o de unos recursos específicos tomando como base la coherencia de un proceso, la continuidad de un proyecto; para establecer pautas de observación de las inquietudes de una zona o de las carencias que hay en ella; para reflexionar sobre el perfil profesional que se está definiendo día a día; (...); para promover ofertas que atiendan todo tipo de intereses por caminos variados; etc."*

*"Un itinerario formativo es un recorrido nunca prefijado, nunca unidireccional, nunca un requisito para el profesorado, cuya utilidad reside en ser un apoyo a la planificación a medio y largo plazos y una orientación, en la medida que se haga explícito, para los participantes en actividades de formación. Se plasma en una interrelación de actividades en función de: temáticas, niveles de profundización, niveles de especialización y niveles de autonomía en la participación."*

Continúa

Continuación

*"...las instituciones de formación sí que deben trabajar con criterios de continuidad en los planes de formación que establecen: deben pensar en las distintas situaciones que pueden darse, las necesidades a las que tienen que responder y las características del profesorado de su territorio y la evolución previsible para personas y grupos, y, por tanto, deben prever situaciones en las que se favorezcan procesos formativos personales de un profesorado que forma parte de un equipo docente. Hay que prever posibles secuencias de actividades, pero de una manera flexible que sirva de orientación para el planificador y para el profesorado y permita introducir a lo largo del desarrollo de la planificación los cambios necesarios.*

*En realidad, la planificación de la formación debe configurar y ofertar procesos formativos, aunque, en general, no se manifiesten explícitamente. El asesoramiento directo, cuando es posible, favorece y orienta al profesorado para su incorporación al proceso o actividad más adecuada o bien, a partir de la participación en una actividad, orienta en la continuidad por medio de otras actividades para el futuro. Puede decirse que los denominados itinerarios o procesos de formación existen sólo como instrumentos del trabajo interno de las personas que tienen la responsabilidad de planificar la formación."*

**Actividad 4 *(debate)***

Comentar el siguiente itinerario que interrelaciona modalidades formativas y ver en qué medida sería aplicable en la planificación de las actuaciones de la institución formativa correspondiente.

Fases previas a la formación. Sensibilización.
Jornadas, conferencias, etc.
Profesorado poco motivado respecto a la formación.

↓

Inicio de procesos de formación.
Cursos.
Profesorado que inicia procesos formativos.

↓

Continuación de procesos.
Seminarios.
Profesorado que profundiza en procesos de formación.

↓

Recogida de propuestas de formación.
Grupos de trabajo, Proyectos de formación en centros.
Colectivos capaces de elaborar sus propias propuestas de formación.

**Actividad 5 *(torbellino de ideas y debates)***

En un trabajo en pequeño grupo de un equipo de personas que asesoran la formación permanente del profesorado como labor específica (equipo pedagógico de un Centro de Profesores y de Recursos, por ejemplo):

*a)* Enumerar, siguiendo un turno, verbos o construcciones verbales que indiquen funciones de una asesoría.

*b)* Ordenar colectivamente estas funciones en orden de importancia.

*c)* Comparar el listado obtenido con el que se reproduce a continuación y ver si se introducirían modificaciones en el elaborado previamente.

- DIFUNDIR INFORMACIÓN.
- DISEÑAR FORMACIÓN.
- GESTIONAR FORMACIÓN.
- EVALUAR FORMACIÓN.
- FACILITAR LA FORMACIÓN ENTRE IGUALES.
- GENERAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
- OPTIMIZAR RECURSOS.
- ELABORAR RECURSOS.
- PROMOVER LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN.

*d)* Relacionar los listados con el concepto de asesoramiento que subyace al apartado 4 del Documento 3, ¿son coherentes?, ¿hay una amplificación o restricción de tareas?... Plantear una definición de funciones y tareas para los miembros del equipo docente en relación con el Plan de Trabajo y con los recursos humanos que representa el propio equipo.

**Actividad 6 *(estudio de casos)***

*a)* Seleccionar dos centros del ámbito de actuación de la institución formativa: uno en el que se imparta la etapa de Educación Primaria y que tenga una especial dificultad, como tener alumnado perteneciente a minorías étnicas o intercultural, o que esté constituido por unidades dispersas (un Centro Rural Agrupado); y un centro de Secundaria en el que se impartan el segundo ciclo o los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos de implantación de la L.O.G.S.E. y ciclos formativos de Formación Profesional de diferentes grados, y que podría presentar la especial dificultad de haber iniciado un Programa de Integración (alumnado con deficiencias auditivas, por ejemplo).

Continúa

*Continuación*

*b)* Realizar una descripción de los centros atendiendo al apartado denominado "Identificación de la institución" del Anexo IX del Documento 3.

*c)* El equipo está convencido de que los claustros de ambos centros precisan formación como colectivos, pero pueden darse tres situaciones distintas que condicionen el asesoramiento:

— que no exista demanda de los centros,

— que exista una demanda, oral o escrita (una demanda de un curso de formación de la lengua que emplea el grupo de alumnos y alumnas de la minoría étnica para el profesorado del centro de Primaria solicitado por la dirección y sin el conocimiento de todo el claustro; o una carta solicitando asesoramiento para elaborar Programas de Diversificación Curricular y de Garantía Social para todo el profesorado remitida por el coordinador del Departamento de Orientación del centro de Secundaria), que se considere difusa o incluso desajustada respecto a las necesidades observadas por el equipo,

— o que los centros hayan explicitado una demanda de formación a modo de un Proyecto de Formación para el centro.

*Intervenciones posibles:*

En el primer caso, podría prepararse un plan de intervención en el centro que recogiera, al menos, la oferta: a quién se le hace, cómo se hace, cuándo, y el rol que va a asumir el equipo asesor como colectivo o determinados individuos.

En el segundo caso, el equipo podrá analizar la demanda realizada y recoger su análisis por escrito, incorporando la valoración de los elementos positivos y proponiendo justificadamente los cambios en los aspectos que parezcan poco adecuados y viables. Se tratará de negociar el contenido de este documento con las personas que lo remitieron y, a partir de este primer contacto, será posible diseñar un plan de intervención que tendrá en cuenta los puntos señalados en el caso anterior.

En el tercer caso, habría que analizar colectivamente el Proyecto del centro y elaborar un breve informe que recogiera las propuestas básicas de mejora para hacerlo más viable y operativo. El análisis del Proyecto puede realizarse a partir del apartado "Identificación del Proyecto" del Anexo IX del Documento 3 y de lo que se dice sobre los elementos que debería abordar un Proyecto de Formación en Centros en el punto 3 en el mismo documento. Posteriormente, debería elaborarse un posible itinerario de intervención para el que podrían servir de apoyo el apartado D) del punto 4 del documento, así como el último apartado del Anexo IX, "Identificación del asesoramiento".

**Actividad 7 *(intercambio de experiencias)***

Realizar sesiones de intercambios de experiencias de asesoramiento a centros con una misma tipología (en unas jornadas para asesores y asesoras de formación de Centros de Profesores y de Recursos de un mismo módulo, por ejemplo).

Siguiendo una parrilla cuyos componentes (ampliables y modificables) se señalan a continuación, se trataría de, en pequeño grupo (4 ó 5 personas pertenecientes a distintos centros de formación pero de perfiles homogéneos), comunicar a los miembros del grupo las experiencias de asesoramiento consideradas más interesantes. De todas las experiencias expuestas, el pequeño grupo seleccionará 3 para presentarlas al gran grupo.

| Tipo de Centro (rasgos más relevantes) | Tipo de demanda | Actividades de Programación | Actividades Programadas | Papel de asesores y asesoras | Dificultades encontradas | Soluciones | Valoración final |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

## 4.4. Sobre el posible uso del Documento 4, *Elementos para el análisis del ámbito de actuación*

### 4.4.1. Formación inicial

El Documento 4 es quizás el más complejo de los que componen el estuche de formación, pero probablemente el que puede, a su vez, resultar más versátil en cuanto a sus posibilidades de uso. Estrechamente vinculado al Documento 2, *La Planificación de la Formación*, el documento aborda los distintos aspectos que habrá que tener en cuenta para realizar el diagnóstico del ámbito de actuación de una institución formativa y da orientaciones sobre, por un lado, cómo hacer un análisis contextualizado acerca del profesorado y los centros a los que se dirigirá el Plan de Formación, los recursos y obstáculos principales para llevarlo a cabo y de la propia institución de formación; y, por otro lado, recoge las previsibles necesidades/demandas de formación emergentes de la implantación de la L.O.G.S.E., tanto en lo que se refiere a la renovación del currículo como a la reordenación del Sistema Educativo.

De una primera lectura de los distintos apartados, en una formación inicial, habría que esperar:

— *un conocimiento de los aspectos a los que hay que prestar atención a la hora de analizar una zona con vistas a la elaboración de un Plan de Formación Permanente del Profesorado y/o un Proyecto de una institución de formación*: las características geográficas, socioeconómicas y culturales del ámbito; los marcos profesionales en los que se desarrolla la profesión docente en la zona y la composición del colectivo o colectivos de profesores y profesoras en cuanto a edad, sexo, formación inicial, experiencia docente, tradición de participación en la formación permanente, estilos de pensamiento, etc.; los recursos humanos, institucionales y económicos para la formación que se encuentran en la zona (posibilidades de colaboración con otros proveedores de formación, papel de la Universidad, medios de las instituciones locales, etc.) y los obstáculos objetivos o subjetivos para un desarrollo de calidad (desplazamientos, tiempos, adecuación de las actuaciones o modalidades, circulación de la información, etc.); la valoración del propio centro de formación y de su equipo pedagógico como recurso, etc.;

— *y un primer conocimiento genérico de los tipos de instrumentos con los que se puede llevar a cabo este diagnóstico inicial y con los que se puede ir afinando y ajustando a lo largo del tiempo, de sus características y de para qué pueden ser útiles cada uno de ellos.* Todo ello permitiría contextualizar y dar carta de identidad a la presuposición de necesidades y demandas formativas que se señalan en la segunda parte del documento como "necesidades de formación" referidas al profesorado, según sus etapas y áreas de trabajo, así como a los aspectos básicos de atención a la diversidad del alumnado, vistas a partir de tres grandes variables: la geográfica (ámbito rural frente al urbano), la existencia de alumnado con necesidades educativas especiales o la existencia de contextos interculturales.

Estos conocimientos fundamentales de índole conceptual deberían ser necesariamente comunicados (o aclarados a partir de la lectura de los documentos) por personas especialistas en los distintos campos del saber a los que pertenecen: Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación; aunque en las sesiones de formación inicial convendría ya utilizar estrategias como la simulación o el estudio de casos (como las planteadas en las **Actividades 10** y **11** de la formación permanente, que también podrían trabajarse en la inicial según los grupos en formación y quién coordine las sesiones) u otras incorporadas ya directamente al documento (como las incluidas en el apartado 2.5. sobre *Orientaciones sobre estrategias de integración de los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular* para comenzar la formación en los contenidos procedimentales, que constituyen el núcleo central de este módulo.

### 4.4.2. Formación permanente

Tal como se acaba de mencionar, la formación permanente girará en torno a la adquisición de los procedimientos de análisis del ámbito de actuación para la detección de necesidades/demandas formativas. Una vez más, el grupo natural de participantes en dicha formación es el equipo pedagógico de la institución de formación, aunque, en este caso, es posible contar con una ampliación del colectivo, incorporando a esta formación a otros agentes, que podrían aportar también información sobre la zona si, a su vez, conocieran los procedimientos adecuados para obtenerla. En planificaciones territoriales con distintos niveles de amplitud como pueden ser la provincial y la de los Centros de Profesores y de Recursos del territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia, de compartirse estos conocimientos procedimentales, se podría contar con la colaboración del Servicio de Inspección Técnica, de las Organizaciones Sindicales, de Movimientos de Renovación Pedagógica, etc., ya implicados, de un modo u otro, en la planificación de la formación (a través de la Comisión Provincial de Formación o de la firma de convenios).

Dado que el "saber hacer" no puede adquirirse únicamente de modo declarativo, sino que se aprende "haciendo", la formación permanente referida a este módulo debería organizarse en forma de grupo de trabajo cuyo proyecto consistiría en el diseño de cómo llevar a cabo el diagnóstico de la zona de actuación, el diseño de instrumentos contextualizados para recabar la información y la organización de pequeños grupos de análisis e interpretación de los datos obtenidos. Las actividades que se reseñan a continuación actuarían como pistas de cuáles pueden ser los esiabones intermedios de este proceso.

El criterio seguido para la formulación de muchas de las actividades al abordar el análisis de la primera parte del Documento (punto 2, Necesidad del análisis específico del ámbito de actuación) ha sido ir siguiendo cada uno de los apartados que lo constituyen y de ahí se han propuesto una serie de actividades que, al mantener un enunciado aparentemente muy cerrado, podrían parecer excesivamente dirigistas; sin embargo, se entiende que su objetivo sería el de proporcionar un posible ejemplo de proceso sistemático de procedimientos a seguir. Señalar también que, en algún caso, se ha retomado, casi íntegramente, el modelo de actividad propuesto, ya en su trabajo, por alguno de los autores que han contribuido a la elaboración de este Documento.

**Actividad 1**

Para el diseño de un Plan de Actuación de Formación Permanente del Profesorado es preciso, en primer lugar, conocer cuál es "el punto de partida", y parece evidente que sobre cada colectivo profesional (en este caso el docente) inciden tanto las grandes decisiones políticas que configuran su marco o marcos profesionales como el contexto concreto en el que desempeña su labor. Partiendo de estas dos premisas, debatir:

*a)* En qué medida y en qué aspectos la implantación de la L.O.G.S.E. modifica el marco de desarrollo de la profesión docente.

*b)* Cómo se interrelacionan el nuevo marco legislativo y los contextos sociocultural e institucional en el que los claustros llevan a cabo su labor.

**Actividad 2**

El punto 1.1. del documento ofrece un "Guión para el diagnóstico del ámbito" que recoge todos los focos de la evaluación inicial. Teniendo en cuenta que si la institución de formación tiene una trayectoria previa existirá ya un diagnóstico del ámbito, o que, si esta inicia su andadura, conviene plantearse unos objetivos viables:

*a)* Establecer cuál es el "estado de la cuestión", rellenando las dos primeras columnas de la rejilla.

| Cuestiones abordadas | Cuestiones mejorables | Focos priorizados |
|---|---|---|
| | | |

*b)* Priorizar los aspectos evaluables antes de iniciar el diseño del Plan, partiendo de los conocimientos previos y según las características del propio centro de formación y de su equipo pedagógico e incorporarlos a la tercera columna.

**Actividad 3**

El apartado 1.2. del documento aborda el análisis de la formación como individuo (desde el paradigma del "pensamiento del profesor") y como miembro de un colectivo profesional (observado desde la sociología).

Con el fin de ir adquiriendo ese conocimiento procedimental que se indicaba en la introducción y suponiendo que se ha realizado la **Actividad 1**:

*a)* Diseñar y llevar a cabo una investigación sobre "qué piensa el profesorado de Secundaria sobre la reforma educativa". Habrá que:

— Acotar los aspectos que se desea investigar.

— Elegir la muestra (se podría contar con claustros que solicitaron la implantación anticipada y centros que no).

— Explicitar las preconcepciones (e incluso los prejuicios) que el equipo investigador pueda tener sobre el tema y establecer las hipótesis de trabajo.

— Establecer y diseñar los instrumentos para la investigación combinando cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, entrevistas semiestructuradas, reunio-

Continúa

Continuación

nes de grupos (claustros u otros colectivos menos numerosos), observaciones y análisis de documentos.

— Establecer el sistema de recogida, análisis e interpretación de la información.

— Elaborar un informe final con las conclusiones.

— Ver las repercusiones del informe final en la planificación.

*b)* Revisar el diseño de la investigación a la luz de los problemas previsibles señalados en el texto del apartado **Casuística y problemas de algunas técnicas de investigación** e incorporar las rectificaciones que se consideren oportunas.

**Actividad 4**

Probablemente el resultado de la investigación realizada a partir de la actividad anterior esté mediatizado por la concepción o concepciones que el profesorado que constituía la muestra tuviera previamente sobre la profesión docente. Convendría averiguarlas.

*a)* Adaptar los ejemplos de cuestionarios de opiniones pedagógicas al contexto concreto elaborando uno propio.

*b)* Pasar el cuestionario a la misma muestra considerada en la actividad anterior.

*c)* Tabular e interpretar los resultados.

*d)* Ver cómo las conclusiones extraídas matizan el informe final de la **Actividad 3** y si modifican en algo la propuesta de actividades del Plan.

**Actividad 5**

Tal como se señala en la introducción del texto del apartado 1.1.3. *Sociología de la profesión docente*:

*"...la Reforma actual agrega un nuevo proceso descentralizador sobre los ejes de los 'Proyectos Educativos de centro' y de la participación del profesorado en el diseño de los currículos, que permite adaptar los de 'base', producidos por el Ministerio, a las características socioeconómicas del entorno territorial donde están ubicados los centros y, sobre todo, a la impronta condicionante que estas características tienen sobre el alumnado. Se ensaya así conjugar, en el proceso de enseñanza, la "comprensividad" y los intereses generales de la sociedad con el desarrollo personalizado de los alumnos y las alumnas".*

*a)* Ver en qué medida este proceso de descentralización tiene que ver con la posible priorización de la actuación formativa denominada "Formación en centros" que se descri-

Continúa

Continuación

be en el Documento 3, *Modalidades de formación y Formación en Centros*, dentro del Plan de Actuación del correspondiente centro de Formación.

*b)* Si se considera un objetivo la vinculación del Proyecto Educativo de un centro al contexto en el que éste se incardina, ¿es pausible considerar el centro de formación permanente del profesorado como dinamizador social y cultural de su ámbito de actuación a través de su Proyecto, entendido del modo en que este último se describe en el Documento 2, *La planificación de la Formación*? ¿Sucedería esta interacción de igual manera desde todo tipo de institución de formación (se podrían analizar como tipos diferenciados los Centros de Profesores y de Recursos tipos I, II o III)?

**Actividad 6**

En el mismo apartado, *Sociología de la profesión docente*, se propone también convertir el centro de formación (en concreto los Centros de Profesores y de Recursos) en un "gabinete de estudio sociológico" que analice cuáles son los "elementos sociales" que homogeneizan colectivos de profesorado y que resulta ser significativos para la configuración de sus necesidades formativas.

*a)* Comprobar si se han realizado estudios previos en este sentido.

*b)* Elaborar, mediante la técnica del cuchicheo, una lista de 10 indicadores que se consideran relevantes para establecer el perfil sociológico del profesorado de la zona y que deben tenerse en consideración para planificar la formación.

*c)* Contrastar con los indicadores establecidos en el texto y consensuar una lista definitiva que constituirá la base de un archivo informatizado en el que deberán constar estos datos de cada profesor y profesora de la zona.

**Actividad 7**

Un medio de completar la investigación de las **Actividades 3 y 4** y de ver cómo convergen las distintas técnicas de estudio puede ser la utilización del "grupo de discusión" para seguir profundizando en cuál es la percepción del profesorado respecto a la anticipación de la L.O.G.S.E. en lo que se refiere a la etapa de Secundaria Obligatoria y las dificultades que resultan de dicha anticipación, así como las necesidades formativas que se derivan de las mismas.

*a)* Leer con detenimiento en qué consiste la técnica del "grupo de discusión".

*b)* Constituir tres grupos formados por profesorado que imparte la Secundaria Obligatoria en el ámbito de actuación de la institución de formación. Se sugieren: tres perso-

Continúa

Continuación

nas de Matemáticas, tres de Ciencias de la Naturaleza y tres de Tecnología para un primer grupo; tres de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tres de Lengua Castellana y Literatura y tres de Lenguas Extranjeras para el segundo; y tres de Educación Física, tres de Educación Plástica y Visual y tres de Música para el tercero. La décima persona de cada grupo sería un asesor o asesora del equipo pedagógico del centro de formación, y existiría además un observador externo.

*c)* Contrastar los resultados de los "grupos de discusión" con las necesidades de formación para la etapa que se reseñan en los apartados referentes a las áreas de este mismo Documento 4.

*d)* Elaborar las líneas prioritarias de una oferta formativa dirigida al profesorado de Secundaria que anticipe la implantación de la E.S.O. al curso siguiente.

**Actividad 8**

En el ámbito de actuación de un centro de formación es muy probable que existan distintas zonas homogéneas desde el punto de vista sociológico. Trataremos de caracterizar estas zonas que se detectan intuitivamente mediante la "observación directa" de una muestra de centros.

*a)* Leer detenidamente en qué consiste la técnica de la "observación directa de centros" en el apartado 1.3. de *Sociología de la profesión docente* del Documento.

*b)* Priorizar dos zonas significativas por ser zonas alejadas del centro de formación y, por lo tanto, susceptibles de ser focos de descentralización de la formación.

*c)* Elegir una muestra de dos centros representativos de la zona.

*d)* Diseñar los instrumentos de análisis: cuestionario para los observadores, parrilla de análisis de los Proyectos Educativos y Curriculares, guiones para reuniones con el Equipo Directivo (y la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Departamento de Orientación Pedagógica si los hubiere), guiones para entrevistas semiestructuradas a profesores y profesoras, padres y madres, alumnos y alumnas y representantes de formación de los distintos centros.

*e)* Aplicar los instrumentos, analizar los resultados y recogerlos en un informe final del observador u observadora.

*f)* Negociar con los centros de la zona los informes finales y las conclusiones respecto a la formación permanente que de éstos se derivan con vistas a un diseño participativo del Plan de formación para la zona.

**Actividad 9**

Los centros educativos de una zona, centros escolares, centros de formación inicial o permanente del profesorado, etcétera, pueden y deben constituirse en núcleos de información que sitúen a los sujetos que participan en los procesos de enseñanza/aprendizaje en situaciones privilegiadas de comunicación en las que emiten y reciben mensajes conscientes del medio social que les permiten desarrollar estrategias a la vez adaptativas y transformadoras respecto al medio.

*a)* Hacer explícitas las redes de comunicación del centro de formación permanente con el resto de centros educativos de la zona y con otras instituciones, con individuos o colectivos de personas de la zona y con instancias superiores dentro de la Administración.

*b)* Describir los instrumentos con los que se media esta "capilaridad" informativa en la zona.

*c)* Detectar "atascos" en los canales de información.

*d)* Establecer los objetivos mínimos de mejora de la circulación de información y/o de reorientación de los flujos de información en la zona e incorporarlos como objetivos del Plan de Actuación.

*e)* Debatir, si es posible, qué sentido tiene un asesoramiento para trabajar sobre las informaciones recibidas en un centro educativo. Reflexionar sobre si se consideraría o no parte de la formación permanente del profesorado.

**Actividad 10**

Dentro de la corta tradición de planificación de la formación del profesorado en nuestro país, se ha avanzado ya algo en el campo del análisis de los recursos existentes en un territorio para la formación; mucho más difícil resulta todavía prever las posibles dificultades para llevar a cabo la formación e incorporar medidas correctoras desde la fase preactiva de diseño.

Los autores del apartado 1.4., *Análisis de recursos y obstáculos para la planificación de la formación permanente del profesorado*, proponen el siguiente estudio de un caso, a modo de ejemplo:

*Un asesor o asesora novel se incorpora a un Centro de Profesores y de Recursos y se encarga de la formación en medios audiovisuales. En el Centro, muchas modalidades de formación se han iniciado sin que exista un plan preciso, aunque sí un acuerdo entre el equipo pedagógico. Los materiales que encuentra la asesora o el asesor a su disposición son vagos y contradictorios. Tras su incorporación, de manera inmediata, se forma un grupo de*

Continúa

Continuación

*veinticuatro profesores y profesoras; se encuentra con que ha de realizar un curso sobre utilización del vídeo.*

*El análisis rápido del material que encuentra es, por una parte, un poco sofisticado y, por otra, inutilizable para la función que piensa debe tener en el curso.*

*El primer día del curso, y tras pedir al profesorado asistente la opinión sobre sus expectativas, quien va a asesorar no sale de su asombro, ya que la mayoría de los participantes no sabe con precisión cuál es el objetivo del curso y expresan sus necesidades personales: algunos desean evaluar la calidad del material del mercado y comparar los precios de diferentes distribuidores; otras personas se interesan por las nuevas tecnologías y la posibilidad de introducirlas en centros; algunas otras, por el perfeccionamiento electrónico y conocer cómo formar a sus compañeros y compañeras en la utilización de los aparatos; y hay quienes se interesan por la realización de vídeos didácticos.*

*A pesar de todo, como el programa ya está confeccionado, se inicia el curso. Pero la disparidad de intereses se mantiene en días sucesivos, dando como resultado una opinión cada vez más generalizada de que se van tratando aspectos muy generales que no interesan a la mayoría. El curso se complica, ya que algunas de las personas que imparten algunas de las sesiones son profesores que desempeñan su profesión con adolescentes y no han trabajado nunca con personas adultas. Otros ponentes se han extendido mucho en la exposición teórica. En alguna sesión se han producido incluso actitudes agresivas hacia los ponentes. En una sesión formativa de evaluación los asistentes rechazan todo tipo de evaluación, realizando una crítica feroz a la organización.*

*Por otra parte, la situación de los locales, el material y los horarios se han improvisado: los espacios son insuficientes para el trabajo en pequeños grupos; las fotocopias no pueden preparase hasta la sesión siguiente; la visualización de las proyecciones con el retroproyector es difícil desde ciertos ángulos, por lo que se reclaman fotocopias de las transparencias; las sillas son, según criterio de algunos asistentes, realmente incómodas; por otra parte, los desplazamientos al lugar no se han previsto y algunos participantes solicitan dietas de locomoción.*

*La persona que asesora está confusa, desbordada y desanimada ante la imposibilidad de explicar con claridad la situación. No dispone de información completa que le permita explicar al equipo pedagógico qué sucede en el curso. Tampoco dispone de una evaluación precisa del trabajo efectuado.*

*A fin de evitar problemas, se decide no efectuar una evaluación del curso y, por otra parte, se intentará traer a algún ponente de prestigio para calmar los ánimos.*

*Pero las demandas y exigencias del profesorado asistente no cesan. Ha llegado un momento en que únicamente reclaman el certificado y el material del curso.*

Continúa

Continuación

*Ante esta situación, quien asesora decide negociar y redefinir los objetivos con los asistentes. Pero ya es muy tarde y los ánimos están muy encrespados. Debido a la imprecisión de la convocatoria, la ausencia de un plan de formación y las características irreversibles de ciertas acciones (ponentes, material, fotocopias, horarios, locales, etc.), quien está asesorando no ve otra solución para salvar la cara que proponer:*

- *Realizar una acción de prestigio que se concreta en un ofrecimiento para desplazarse a los centros y trabajar conjuntamente con el profesorado los aspectos específicos de su contexto.*
- *Comprometerse en la elaboración de un plan de formación en cuyo marco se realizará una segunda fase con criterios previamente definidos. Como es lógico, el asesor hará lo posible para prever los recursos necesarios y solucionar los obstáculos que sin duda surgirán.*

Y se proponen también algunas cuestiones para reflexionar y debatir:

*a)* Revisar en el Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros,* las características de la modalidad del curso y de su asesoramiento.

*b)* Reflexionar sobre qué se puede negociar con los participantes en la formación y qué no y en qué momentos puede o debe negociarse. Especificar para la modalidad curso.

*c)* ¿Dónde han de figurar los objetivos de una actividad de formación, cómo han de comunicarse y cómo controlar que los asistentes los conozcan y los compartan? ¿Es posible conciliar necesidades distintas según transcurre la actividad?

*d)* ¿Los ponentes tienen total autonomía en el desempeño de sus funciones o bien el responsable de la actividad puede imponer sus criterios en función de la planificación?

*e)* ¿Pueden planificarse para cada caso concreto los recursos y prever los obstáculos?

*f)* ¿Cómo afectan al desarrollo de la formación la gestión administrativa y la gestión de recursos?

*g)* ¿Cómo afectan a la planificación de la formación la delimitación de funciones y el reparto de tareas dentro del equipo pedagógico y su nivel de trabajo como tal equipo? Revisar a este respecto las aportaciones del Documento 2, *La planificación de la Formación.*

**Actividad 11**

Utilizando las dos parrillas anexas al texto *Análisis de recursos y obstáculos para la planificación de la formación permanente del profesorado*, abordar "¿qué recursos tengo y qué obstáculos para llevar a cabo la formación...?"

*a)* ...prevista, en un primer esbozo de planificación, para el curso próximo.

*b)* ...dirigida al profesorado de los centros que anticipan la implantación de los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.

*c)* Relacionar el resultado del apartado *b)* con las **Actividades 3, 4** y **7**.

**Actividad 12**

Con la finalidad última de llegar a un diagnóstico del punto de partida de la planificación de la formación, hemos tenido en cuenta, en las actividades sugeridas hasta el momento, el conocimiento geográfico y sociocultural del ámbito de actuación (siempre pensando en una planificación territorial o por centros educativos), las características de los usuarios de la formación y la existencia de recursos y/o dificultades para desarrollar la formación. Falta ahora analizar el propio centro de formación: sus peculiaridades, la composición de su equipo pedagógico, los principios que rigen su actividad, su trayectoria, los recursos materiales con que cuenta, etc.

En el apartado 1.5., tal como reza el título del texto, *Instrumentos para la autoevaluación institucional*, se nos ofrecen una serie de instrumentos suficientemente abiertos como para que puedan ser contextualizados a cada caso concreto y pueda darse comienzo a una evaluación autogenerada de las distintas instituciones de formación, sean éstas del tipo que sean, y plantear procesos de mejora en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

Para iniciar este proceso se sugiere:

*a)* Revisar si las "dimensiones" y los "indicadores o categorías de análisis" para la evaluación recogidos en los Cuadros 1 y 2 (apartado 1.5.) tienen en cuenta todos los componentes del Proyecto de la institución de formación tratados en el apartado 2 del Documento 2, *La planificación de la Formación*, y si el enfoque de la evaluación que se da en los Documentos 2 y 4 resulta congruente. Debatir si se considera que los indicadores son coherentes y adecuados o no.

*b)* Analizar si alguna de estas dimensiones está siendo evaluada en la institución correspondiente, a propuesta de quién, por quién y de qué manera.

**Actividad 13**

En caso de que no exista ninguna tradición de evaluación en el sentido en que se resume en los cuadros que se han analizado en la actividad anterior:

*a)* Debatir las posibles consecuencias del inicio de un proceso de autoevaluación institucional en la elaboración del Proyecto del centro de formación y en el diseño, desarrollo y seguimiento de la formación permanente del profesorado de la zona.

*b)* Consensuar, en el equipo pedagógico, cuál de las dimensiones se valora como prioritaria para iniciar el proceso de autoevaluación institucional.

*c)* Desarrollar los indicadores de análisis correspondientes a esta dimensión aplicando los criterios señalados en la columna de la derecha, si los hay, contextualizando los indicadores o categorías a la vida del centro.

**Actividad 14**

Retomar las conclusiones de la **Actividad 9** y:

*a)* Relacionarlas con el desarrollo del análisis de la dimensión denominada "Proyección exterior", según el gráfico 1. Realizar un informe de la evaluación de esta dimensión.

*b)* Ver qué consecuencias tienen las conclusiones extraídas en *a)* para el funcionamiento interno del centro y en la consecución de una mejora de la participación del profesorado en el diseño y puesta en práctica de su propia formación.

**Actividad 15**

Analizar las "dimensiones" y los "indicadores o categorías" propuestos para llevar a cabo la evaluación de un Plan de Actuación y ver si son los necesarios, coherentes y adecuados para evaluar todos los componentes del Plan que se preveían como posibles en el apartado 3 del Documento 2, *La planificación de la formación.*

**Actividad 16**

Elaboración de instrumentos de evaluación que puedan ser de uso común por parte de los componentes del equipo pedagógico.

*a)* Revisar los modelos propuestos en los Documentos 2 y 3 para utilizarlos como punto de partida.

*b)* Elaborar unas pautas de observación de sesiones de formación (cursos).

Continúa

*Continuación*

*c)* Elaborar una ficha de observación de los trabajos de pequeños grupos dentro de sesiones de formación (cursos).

*d)* Elaborar unas pautas de seguimiento de grupos de trabajo y seminarios permanentes.

*e)* Elaborar un modelo de informes de progreso y finales.

*f)* Diseñar un diario para el seguimiento de las sesiones de coordinación y/o formación del equipo pedagógico.

**Actividad 17**

El apartado 3 del punto 1.5., *Instrumentos para la autoevaluación institucional*, resulta de la síntesis de los procesos evaluativos de los Planes de Formación de diversos Centros de Profesores y de Programas desarrollados desde la Administración Central entre los años 1987 y 1993 y no es más que una abstracción de lo observado en dichos procesos evaluativos. Como cualquier generalización, es a la vez excesivamente esquemática y quizá poco útil si no se procede a su contextualización.

Una vez obenida una primera caracterización del colectivo al que vamos a dirigir la formación y del contexto en el que desarrolla su profesión, mediante actividades de análisis de las que las vistas hasta aquí podían ser punto de arranque o meros ejemplos:

*a)* Analizar detenidamente los textos del apartado 3, por etapas y, cruzándolas con la información por etapas, las referidas a la incorporación de los temas transversales al currículo y de la atención a la diversidad en los centros y aulas.

*b)* Seleccionar los contenidos por etapas, áreas y tipos de centros educativos que deberían considerarse prioritarios en el Plan de Formación.

*c)* Una vez seleccionados los contenidos y revisadas las actuaciones, modalidades y estrategias de formación básicas descritas en el Documento 3, *Modalidades de Formación y Formación en Centros*, decidir a través de qué tipo de actuaciones, modalidades y estrategias es más adecuado desarrollar la formación.

## 4.5. Sobre el posible uso del Documento 5, *Documentos Complementarios,* y del Documento 6, *Legislación y Bibliografía*

Por lo que se refiere al primero de ellos, el titulado *Documentos Complementarios,* está constituido por una colección de artículos, capítulos de libros, ponencias, etc., de autores y autoras de diferentes campos de las ciencias de la educación que abordan distintas concepciones y enfoques sobre la formación permanente del profesorado,

bien mediante aportaciones teóricas e investigaciones recientes dando a conocer elementos innovadores que potencian la reflexión y el contraste de opiniones; o bien con ejemplos de experiencias llevadas a cabo por diferentes colectivos de docentes que han desarrollado trabajos y proyectos ligados a la formación. Todo ello distribuido en cuatro grandes capítulos: en los tres primeros se ha seleccionado parte de la bibliografía sobre Modelos de formación (Formación y desarrollo de la profesión docente, Sistema de organización, Sistema de intervención) y el cuarto sobre el Análisis del ámbito de actuación.

Conceptos como profesionalidad docente, currículo, modelos y estrategias de formación o investigación educativa en el marco de desarrollo de la L.O.G.S.E. entran a discusión y debate, quedando de manifiesto entre las opiniones a veces coincidentes, a veces encontradas, de los autores de las diferentes lecturas seleccionadas. En ocasiones aparecen referencias a experiencias educativas distintas a la española, lo que sirve para confrontar o reafirmar concepciones o ideas sobre temas como el perfil, las tareas y la formación que deberán poseer aquellas personas que tengan a su cargo la asesoría en una institución formativa.

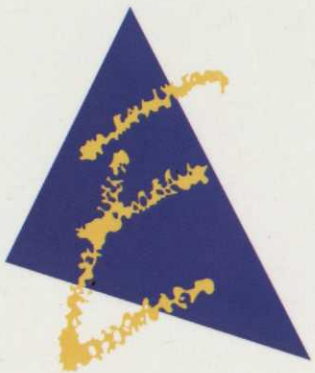
Como es evidente, la utilización de este Documento podría llevarse a cabo siguiendo varios procedimientos: por un lado, mediante el acuerdo del equipo pedagógico, podría hacerse una selección de lecturas, que todos los asesores y asesoras tendrían que leer, en función de la experiencia o el plan de trabajo previsto; o bien cada persona podría realizar una selección de modo individual haciendo hincapié en aquellos temas que más le interesen, ya sea porque se dominan y se quiere profundizar, ya porque se desconozca algún aspecto determinado. Con posterioridad, se podrá llevar a cabo una puesta en común entre todos los miembros del equipo (donde cada uno de los componentes aportara las ideas, juicios, reflexiones, interpretaciones... surgidas de su lectura individual) de la que salieran a la luz dudas, aspectos comunes observados, discrepancias en algún planteamiento conceptual o de otra índole, etc., que deberán ser reconducidos en las sesiones de trabajo en común. Sería conveniente que hubiera una persona que coordinara el debate y que tomara nota de todos los acuerdos a los que se llegara sobre los temas principales de discusión, para darle una coherencia a todo ello.

En cuanto al Documento de *Legislación y Bibliografía,* el soporte utilizado es el informático porque ello permite mayor facilidad a la hora de ir actualizándolo, ya sea mediante la incorporación de novedades legales y bibliográficas, ya mediante la sustitución de aquellas otras que han dejado de tener vigencia y validez. Por todos es sabido que la utilización y el análisis de este Documento podría ser de interés tanto en una formación inicial, que permita conocer e interpretar aquellos documentos legales que todo asesor o asesora debe manejar para el desempeño de su tarea, así como ser válido para la profundización y lectura de aquellos libros que aparezcan reseñados en la bibliografía y que sean relevantes para una formación permanente.

El apartado relativo a legislación incluye asuntos y temas relacionados con la ordenación académica, curricular y todo el compendio legislativo que ha sido publicado en el "Boletín Oficial del Estado" en cuanto a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y sobre Formación del Profesorado. Por lo que se refiere al apartado de Bibliografía, incluye los cuatro mismos temas seleccionados para cada uno de los capítulos del Documento 5, *Documentos Complementarios.* El soporte informático facilita la inclusión de aquellos libros y artículos de revistas de nueva aparición y permite que cada equipo elabore su propia selección bibliográfica en función de las personas que lo integren y de las necesidades que el profesorado de la zona les demande.

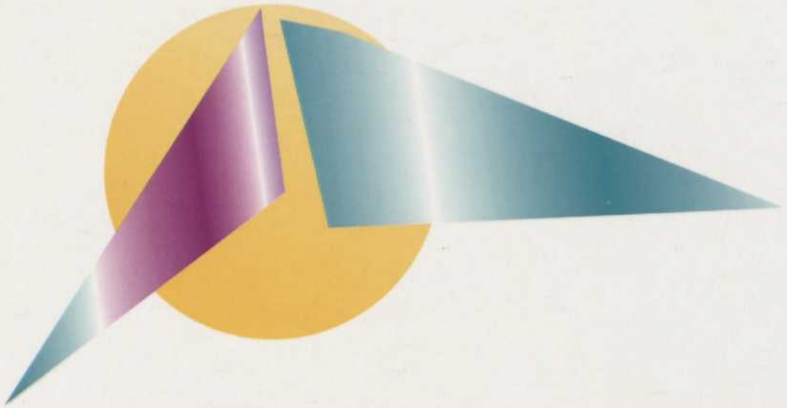
En definitiva, ambos documentos tienen como objetivo poner de manifiesto el "estado de la cuestión" sobre los temas más relevantes de la formación del profesorado; será cada Centro de Profesores y de Recursos el que tendrá que contextualizar y adecuar toda la información vertida en los documentos a las necesidades y demandas de su territorio. Pueden ser un recurso importante a tener en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo actuaciones formativas diversas. Por ejemplo, cuando el equipo de trabajo programe una sesión autoformativa y de profundización sobre modos y formas de organización o sobre análisis de la zona y del profesorado *(Documento 5);* o si se necesita información sobre aquellos aspectos legislativos referidos al currículo, que son necesarios conocer para asesorar a un centro educativo de Educación Primaria o la bibliografía específica que sería preciso conocer para una adecuada intervención de los asesores y asesoras que tienen a su cargo un proyecto de formación en el centro *(Documento 6).*

Finalmente, ambos documentos podrían posibilitar a todas aquellas personas que se inician por primera vez en la tarea y funciones de la asesoría, la autoformación y el enriquecimiento personal a través de su actualización en temas relacionados con la formación del profesorado, mediante la lectura crítica de la información bibliográfica incluida en el *Documento 5,* bien adoptando algunos de los puntos de vista, bien rechazando otros de los allí defendidos; de igual modo, se favorecerá la puesta al día en temas legislativos a través del trabajo sistemático con el *Documento 6* que se constituye en un punto de obligada referencia.



Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General
de Formación del Profesorado



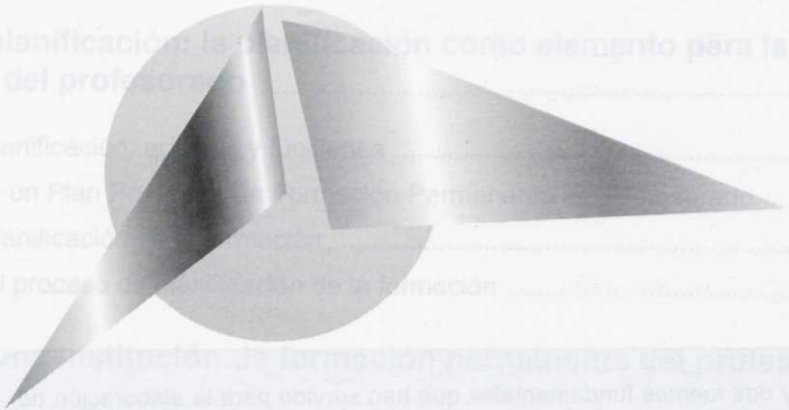
# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 2

*La planificación de la Formación*

Ministerio de Educación y Ciencia

371.13 MAT



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 2

*La planificación de la Formación*

Ministerio de Educación y Ciencia

***Coordinación general de la obra:***

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

Hay dos fuentes fundamentales que han servido para la elaboración de este trabajo. Por un lado, se ha partido del documento para discusión, bajo el título *Planes anuales de formación de los Centros de Profesores*, elaborado por Paloma Arroyo Merchán; por otro, las reflexiones recogidas en el documento *Proyecto y Plan de CEP*, surgidas a partir del trabajo conjunto del Equipo Pedagógico del CEP de Getafe y de la colaboración de distintos expertos en temas de formación.

Este documento ha sido elaborado por Mercedes Duque Renilla y Julio Rogero Anaya.

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-96-136-1
I.S.B.N.: 84-369-2837-7
Depósito legal: M-15742-1996
Realiza: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice

**La planificación de la formación del profesorado en un modelo descentralizado** ..... 5

**1. Un ejemplo de planificación: la planificación como elemento para la ordenación de la formación del profesorado** ..... 9

1.1. Ámbitos de planificación: agentes y funciones ..... 9
1.2. Elementos de un Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado ..... 12
1.3. Proceso de planificación de la formación ..... 15
1.4. Secuencia del proceso de planificación de la formación ..... 16

**2. El Proyecto de una institución de formación permanente del profesorado** ..... 19

2.1. La necesidad de un Proyecto ..... 19
2.2. El Proyecto en el conjunto de la planificación de la formación permanente ..... 21
2.3. ¿Qué se entiende por Proyecto de una institución de formación? ..... 22
2.4. Características de un Proyecto ..... 22
2.5. Componentes ..... 23
2.5.1. Un marco teórico ..... 24
2.5.2. Diagnóstico del ámbito de actuación ..... 28
2.5.3. Principios de actuación. Criterios para una priorización ..... 30
2.5.4. Objetivos generales ..... 30
2.5.5. Acciones y modalidades formativas y estrategias de intervención ..... 30
2.5.6. Estructura organizativa ..... 31
2.5.7. Reglamento de Régimen Interior ..... 32
2.5.8. Modelo de evaluación ..... 32
2.6. El desarrollo del Proyecto ..... 33
2.7. Estrategias de elaboración del Proyecto ..... 33
2.8. Difusión del Proyecto ..... 34
2.9. Evaluación del Proyecto ..... 34

**3. Los Planes Anuales de Formación** ..... 37

3.1. Los Planes Anuales en el marco de la planificación general de la formación ..... 37

3.2. Componentes de un Plan Anual ..... 38

3.2.1. Actualización del diagnóstico del ámbito de actuación y de la institución. Análisis de necesidades de formación ..... 38

3.2.2. Análisis de recursos disponibles ..... 39

3.3.3. Finalidades y objetivos del Plan ..... 39

3.2.4. Ámbito territorial definido para las distintas actuaciones ..... 39

3.2.5. Colectivos a los que se prioriza ..... 40

3.2.6. Descripción de modalidades y estrategias metodológicas ..... 40

3.2.7. Temporalización del Plan ..... 41

3.2.8. Descripción de la organización, del seguimiento y de la evaluación ..... 41

3.2.9. Plan de actividades ..... 42

3.2.10. Plan de evaluación ..... 43

3.2.11. Difusión del Plan ..... 43

# La planificación de la formación del profesorado en un modelo descentralizado

Las ofertas de formación dirigidas al profesorado pueden estar constituidas por actuaciones diversas y diferenciadas teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las posibilidades de las instancias que las organicen y las personas que participen en ellas. Para que estas actuaciones configuren una oferta formativa adecuada, coherente, equilibrada y eficaz es preciso organizarlas de acuerdo con unos criterios previamente establecidos y consensuados por parte de los agentes que en cada caso se ocupen de la formación del profesorado. De esta forma, se podrán enmarcar todas las posibles acciones formativas en planes específicos de formación que tengan en cuenta todos los elementos, personales y materiales, de los diferentes proyectos de actuación.

Desde la Administración educativa se ha optado por un sistema organizativo de la formación basado en un modelo con unas características específicas que ha de tener presente las diferentes situaciones profesionales de los docentes, entre las que se encuentran: la diversidad del punto de partida, el distinto grado de implicación en actividades o procesos de formación permanente y la diversidad de funciones que deba desarrollar el profesorado dentro del centro educativo, así como las distintas experiencias y tradiciones en la formación permanente de cada zona. Asimismo, la propuesta renovadora del sistema educativo hace necesaria la extensión de la formación permanente a un amplio sector de docentes con el fin de que esta reforma en marcha sea viable.

En el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (M.E.C., junio, 1989) se justifica la necesidad de un modelo de planificación descentralizado de la siguiente manera: "La clave de la eficacia y aceptación de un Plan Marco de Formación Permanente radica en su adecuación a las necesidades reales del profesorado. Estas necesidades de un profesorado heterogéneo, en estrecha relación con un alumnado poco uniforme y con los contextos que condicionan la actividad educativa, sólo pueden ser detectadas y recogidas por instituciones o colectivos próximos". Y la responsabilidad que deben asumir las instancias que participan en procesos de planificación aparece explícita cuando se afirma que: "Desde los distintos ámbitos de la Administración se recogerán, institucionalmente, las acciones dispersas, o parciales, promovidas desde todo tipo de instancias y se tratará de darles una cohesión cada vez mayor, dirigida a la obtención de procesos progresivamente más globales".

Asimismo, se hace referencia a los rasgos que han de caracterizar el desarrollo del citado proceso de planificación en los siguientes términos: "La Formación Permanente se planificará, progresivamente, de un modo cada vez más descentralizado, y adoptará estrategias diversificadas de formación y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas, que permitan al profesorado ser agente y protagonista, tanto de su propia formación, como de los cambios que entre todos pueden ser llevados a cabo, en busca de una mejora, siempre posible, de la calidad de la enseñanza".

Todos los elementos que hasta ahora se han expuesto conforman un modelo de planificación basado en el principio de la descentralización, sobre el que es necesario hacer las siguientes consideraciones que servirán para precisarlo:

— El propio concepto de "descentralización" supone establecer, en un ámbito geográfico y sociológico concreto, los *cauces de participación* de todas aquellas personas que o bien tienen responsabilidad en las tareas de planificación de la formación del profesorado o van a participar en esa formación.

De acuerdo con ello, hay que entender que se está hablando de un proceso en el que tanto el análisis de las necesidades como las decisiones de planificación que les darán respuesta se van acercando progresivamente al profesorado.

— En el proceso de descentralización, la toma de decisiones, a distintos niveles, debe conducir a *un único proyecto coherente* desde todos los ámbitos y no debe confundirse con un proceso de desconcentración de recursos o ejecución de tareas, en el que cada nivel ejecuta las decisiones de otro nivel, considerado "superior". Nadie puede tomar las decisiones que corresponden a otro, ni en ninguna instancia debe hacerse dejación de esa responsabilidad, siendo todas las tareas y decisiones igualmente importantes y necesarias para el resultado final. Por tanto, desde cada una de las instancias participantes, deben señalarse y justificarse las intenciones, objetivos y prioridades que se marcan para la formación del profesorado. Desde el profesorado, y a través de los procedimientos oportunos, deben elevarse propuestas y necesidades sobre su formación que canalizará la institución que en cada caso desarrolle las actividades formativas.

— Este proceso de planificación descentralizada exige *rigor y claridad en la circulación de la información* en todos los sentidos. Deben hacerse explícitas todas las intenciones en cada fase del trabajo y garantizar que todos los participantes reciben la información necesaria para tomar las oportunas decisiones. En este fluir de la información, de idas y vueltas sucesivas, los procesos de acuerdo y trabajo podrán ser asumidos por todas las personas y sectores implicados.

— Un proceso de descentralización supone la *aceptación de la responsabilidad compartida sobre el producto final*. En la medida en que se consensúan los procesos y se comparten las decisiones, el proyecto que surja es responsabilidad de todos, en los éxitos y en las deficiencias. Nadie, ni ninguna instancia, puede eludir esa responsabilidad aunque el proyecto final no se ajuste del todo a la propuesta inicial de cada parte.

Esta responsabilidad compartida obliga también al seguimiento y valoración de los resultados y la ejecución de cada parte del plan de formación.

— El *proceso de descentralización no se termina en la institución encargada de desarrollar las actividades de formación*. La consideración de la formación permanente como un aspecto del desarrollo de la profesionalidad de los docentes conduce a aceptar un nivel de decisión en el propio centro educativo para detectar y analizar sus necesidades de formación y formular las propuestas de actuación más adecuadas en cada caso.

Ahora bien, la concreción y resolución de esas propuestas formuladas por los centros docentes se incorporan y articulan en el plan correspondiente de la institución que en cada caso desarrolle las actividades de formación permanente.

— Asimismo, *las actuaciones descentralizadas garantizan la utilización más rentable de los recursos*, tanto humanos como materiales, con los que cuenta una zona determinada. El análisis ajustado de la realidad de cada ámbito da lugar a una planificación de actuaciones posibles a corto plazo y permite hacer las previsiones necesarias de aquellas que se desarrollen en un plazo de dos o tres años.

La planificación, basada en los principios de descentralización que se han descrito, lleva consecuentemente a elaborar planes cuya *oferta formativa* se caracteriza por: la *coherencia* entre las distintas partes, tanto en lo que se refiere a las personas que participan como a los contenidos, de tal forma que aparezcan como un conjunto de actuaciones con unidad y sin contradicciones; la *articulación* equilibrada *en torno a unas líneas de actuación* que constituirán el eje central para todas las personas implicadas en el proceso de planificación; y el carácter *sistemático* de este proceso que hace posible su seguimiento y evaluación por parte de las personas responsables en las tareas de formación del profesorado, quienes utilizarán para ello un conjunto de procedimientos establecidos de antemano. A lo largo de la planificación se tienen en cuenta permanentemente las características del profesorado al que se dirigen y el ámbito en que éste desarrolla su trabajo, para hacer una *oferta de formación adecuada* en cada caso y *diversificada*.

El seguimiento y la evaluación de los sucesivos planes provinciales hasta ahora realizados ha permitido introducir algunos cambios necesarios para consolidar de forma progresiva el proceso de planificación; con lo que, el modelo que aquí se presenta puede constituir un marco de referencia para planificar descentralizadamente la formación en ámbitos de parecidas características, es decir, para elaborar planes de formación:

— para ámbitos territoriales de distinto nivel de amplitud,

— con características específicas,

— que cuentan con instituciones de formación propias y con un ámbito territorial de adscripción (en el ejemplo que se presenta, son los Centros de Profesores y de Recursos del territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia),

— y dirigidos a colectivos heterogéneos de docentes.

# 1

# Un ejemplo de planificación: la planificación como elemento para la ordenación de la formación del profesorado

El Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado, a lo largo de cinco años, un modelo de planificación descentralizado en el ámbito de cada una de las provincias del territorio que gestiona directamente. Dicho proceso ha significado la progresiva implantación de un sistema que comprende distintos niveles de planificación: desde los Planes de los Centros de Profesores y de Recursos, que se plasman provincialmente en los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado, hasta la configuración de un único Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado, donde se articulan equilibradamente las demandas del sistema educativo con las necesidades y demandas de formación del profesorado.

En este proceso, los Planes Provinciales constituyen un elemento de capital importancia para la ordenación de la formación del profesorado y cumplen una doble tarea: la de establecer unas líneas generales con objetivos a medio y largo plazo y la de definir el conjunto de las actuaciones que se llevarán a cabo a lo largo de cada curso.

## 1.1. Ámbitos de planificación: agentes y funciones

Las consideraciones que surgen del análisis del proceso de planificación son muy importantes precisamente por el modelo de trabajo elegido: el sistema de planificación y ejecución de los planes de formación es complejo y define *distintos ámbitos* y *distintos agentes* que, a lo largo de todo el proceso, participan en la toma de decisiones que

son más precisas al acercarse al profesorado. Al mismo tiempo, la información que aporta este profesorado orienta las decisiones más alejadas de la realidad vivida por los centros docentes.

En primer lugar, el *Plan de Investigación Educativa y de la Formación del Profesorado* supone el marco general que se plasma, año a año, en un Plan Anual de formación que recoge las necesidades del sistema educativo desde las distintas instancias del Ministerio de Educación y Ciencia. Este nivel de planificación es responsabilidad directa de la Subdirección General de Formación del Profesorado que a través de esta concreción anual intenta alcanzar *objetivos* como los que a continuación se exponen:

— Ofrecer un marco en el que se consideren tanto las actuaciones encaminadas a promover las innovaciones requeridas para la implantación de la L.O.G.S.E., como aquellas que pudieran dar respuesta a las necesidades específicas sentidas por el profesorado. Esto supone planificar programas institucionales que respondan a los supuestos anteriores, proponiendo una oferta coherente, flexible y diversificada.

— Organizar los recursos disponibles para conseguir una mayor eficacia del sistema de formación, impulsando la coordinación y colaboración de todas las instancias interesadas en la formación permanente.

— Posibilitar y estimular la participación del profesorado en las actividades de formación a través de las medidas administrativas pertinentes.

— Establecer sistemas de seguimiento y evaluación que faciliten la toma de decisiones para introducir los cambios necesarios a lo largo de los distintos procesos de planificación.

En consecuencia con los objetivos anteriormente citados, *las tareas* que, de manera fundamental, corresponde desarrollar a la Subdirección General de Formación del Profesorado son las siguientes:

— Elaborar las instrucciones generales que van a orientar la realización de los Planes de Formación de las provincias.

— Establecer los criterios generales de actuación y las acciones que deben tener carácter prioritario.

— Diseñar, seguir y evaluar la oferta de actividades de formación que, por ser experimentales o por sus especiales características, tengan carácter centralizado.

— Aprobar los Planes Provinciales de Formación de acuerdo con las instrucciones y orientaciones dadas.

— Asignar los recursos humanos y materiales de acuerdo con unos criterios que garanticen un reparto equilibrado entre las distintas provincias.

Todas estas tareas se plasman cada año en el documento del **Plan Anual de Formación del Profesorado**. Posteriormente se deben adecuar a las características de cada provincia. Esta adecuación se lleva a cabo en otro nivel de planificación: el del Plan Provincial de Formación permanente que constituye un elemento fundamental para la ordenación de la formación del profesorado.

La responsabilidad de elaborar el **Plan Provincial de Formación** es de la denominada Comisión Provincial de formación, que debe estar integrada, al menos, por el Jefe de la Unidad de Programas Educativos, un Asesor del De-

partamento de Formación e Innovación de dicha Unidad, los Directores de los Centros de Profesores y de Recursos, el Jefe del Servicio de Inspección Técnica, o persona en quien delegue, y los representantes de los Sindicatos. Esta Comisión está presidida por el Director Provincial y tiene principalmente una función coordinadora de todas las instancias implicadas, en cada provincia, en la formación del profesorado.

La *Comisión Provincial*, a lo largo del proceso de planificación, ha tenido que realizar una serie de tareas en las que han de participar en igualdad de condiciones todas las personas que la integran. Dichas tareas serían:

— Conocer el contenido del Plan Anual de Formación del Ministerio de Educación y Ciencia con el objetivo de realizar una planificación provincial con la que se atiendan las actividades de carácter prioritario y las que surjan de las peculiaridades de cada ámbito provincial.

— Hacer el diagnóstico de su ámbito de actuación.

— Establecer las líneas de actuación prioritarias de la provincia.

— Decidir las actuaciones que deben tener un ámbito provincial.

— Elaborar criterios de distribución de los recursos para garantizar un reparto equilibrado entre los distintos Centros de Profesores y de Recursos de la provincia.

— Establecer las estrategias necesarias para garantizar una buena difusión del Plan.

— Diseñar el seguimiento y la evaluación del Plan de Formación.

Todos estos trabajos se han desarrollado paralelamente al proceso de planificación que se realiza en los C.P.R. para elaborar el **Plan del Centro de Profesores y de Recursos,** que es el nivel de planificación donde se concretan todas las líneas generales de actuación y el ámbito donde preferentemente se van a desarrollar las actuaciones formativas. En el Centro de Profesores y de Recursos, son responsables de elaborar la propuesta de la planificación el equipo pedagógico y el Consejo. Pero, además, participan en el proceso los colaboradores y colaboradoras que tenga cada Centro.

En este nivel de planificación, se desarrollan las siguientes tareas:

— Revisar, anualmente, el diagnóstico del ámbito de actuación de cada Centro de Profesores y de Recursos.

— Establecer las líneas prioritarias de actuación en coherencia con las del Plan Provincial y con el Proyecto del Centro de Formación.

— Articular toda la oferta y demanda de formación en la zona de adscripción.

— Elaborar la propuesta concreta de actividades para cada año.

— Desarrollar las actividades de formación.

— Difundir el Plan de actuación en su ámbito.

— Hacer el seguimiento y evaluación del Plan Anual de actuación.

— Elaborar la Memoria Anual.

— Revisar el Proyecto del Centro de Profesores y de Recursos, si se considera oportuno, a la luz de cada evaluación.

En los distintos niveles de planificación que aquí se han expuesto (Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado, Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado y Plan del Centro de Profesores y de Recursos) participan diversos agentes que han de desarrollar las tareas que en cada caso se les asigna, estableciendo la coordinación necesaria entre toda la oferta educativa de la provincia, el consenso sobre las necesidades de una zona concreta y la respuesta más adecuada a las mismas.

En este sentido, es evidente la necesidad de trabajar en el desarrollo de Planes Provinciales concebidos como un marco que delimita las prioridades del sistema educativo en cuanto a la formación, establece los procedimientos más adecuados, identifica los recursos disponibles y propone un sistema de seguimiento y de evaluación de las actuaciones formativas.

El Plan debe tener, por tanto, suficiente flexibilidad para admitir una diversidad de concreciones en función de las zonas y necesidades, dando lugar a actuaciones diversas como respuesta a las demandas formuladas por los centros educativos, colectivos de profesores y profesoras de diversos seminarios intercentros, etc. Dichas demandas deben quedar recogidas en los planes de actuación de cada Centro de Profesores y de Recursos ya que, en definitiva, tienen la responsabilidad de ofrecer respuestas a estas demandas de formación.

El marco del Plan Provincial sería la referencia necesaria y obligada en la negociación entre los docentes y las instancias responsables de realizar la formación para llegar, sin renunciar a los propios planes de formación, a un consenso sobre las demandas educativas de una zona determinada.

La participación y coordinación de todos estos agentes tiene como objetivo establecer unas líneas preferentes de actuación para la formación de los profesionales en ejercicio en orden a mejorar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, las actuaciones que pueden derivar de este plan serán muy diversas: actualización de conocimientos, transmisión de experiencias, elaboración de materiales, reflexión permanente sobre objetivos globales de la educación y sobre didácticas específicas, investigaciones sobre aspectos concretos, etc., pero todas estarán enmarcadas en una planificación global y a largo plazo.

## 1.2. Elementos de un Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado

En la planificación provincial de la formación, tal y como ocurre en cualquier plan, han de aparecer como componentes necesarios los siguientes elementos: diagnóstico del ámbito de actuación, objetivos, líneas y acciones prioritarias, modalidades y estrategias de actuación, temporalización, difusión, seguimiento y evaluación. No obstante, conviene que maticemos el carácter específico que adquiere cada uno de dichos elementos en el nivel de planificación provincial.

*El diagnóstico del ámbito de actuación* se realiza a través del análisis de las necesidades de formación detectadas a partir del conocimiento de perfiles profesionales, carencias y modelo de desarrollo profesional que los responsables de formación pueden elaborar a partir del conocimiento de las exigencias que plantea el sistema educativo y la situación real del profesorado con relación al mismo; las tendencias de la demanda de actividades de formación expresada directamente por el profesorado, basada en sus intereses, expectativas o necesidades sentidas; y la disponibilidad de recursos humanos (responsables, coordinadores y coordinadoras, asesores y asesoras, ponentes), instituciones (Centros de Profesores y de Recursos, Centros docentes, otros locales) y recursos materiales (partida presupuestaria del Ministerio de Educación y Ciencia y de otras instancias).

A partir del análisis de necesidades, demandas y recursos, se pueden definir los objetivos del Plan que deben tener un doble carácter: general y específico. Los *objetivos generales* serán en última instancia una concreción de los que aparecen en el *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* de la Subdirección General de Formación del Profesorado y un ejemplo de ellos pueden ser los que se detallan a continuación:

— Concretar en cada provincia los objetivos y prioridades que en cada curso se formulen en el Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado.

— Coordinar las actuaciones de formación permanente en una provincia, mediante la detección de necesidades y la elaboración de un diseño-marco y posteriormente el desarrollo de éste en actuaciones concretas.

— Establecer las líneas prioritarias de actuación sobre la formación permanente de los profesionales en ejercicio, en función de las necesidades del sistema educativo, en orden a mejorar la calidad de la enseñanza que ofrece.

— Hacer posible que los Planes de Formación de las instituciones de formación vinculadas por el Plan Provincial (C.P.R. en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia) incorporen las actividades consideradas prioritarias en la provincia, integrándolas de forma coherente con el resto de las que componen la propuesta.

Además de estos objetivos generales, deben definirse unos *objetivos específicos* para cada curso que, en parte, aparecerán concretados en el correspondiente Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado y a los que cada provincia añadirá aquellos que considere necesarios para atender sus necesidades propias. A modo de ejemplo de los primeros, podemos citar los siguientes:

— Delimitar las líneas y criterios de actuación a medio plazo, para establecer un marco provincial que favorezca una planificación coherente en sucesivos años.

— Conseguir una mayor y más directa implicación de los equipos pedagógicos de los centros dedicados a la formación en la planificación y ejecución de las actuaciones contenidas en los Planes Provinciales de Formación, tanto en los aspectos de gestión de las mismas como de la intervención personal de los asesores y asesoras.

— Consolidar los sistemas de comunicación entre las instituciones de formación y los Departamentos de las Unidades responsables de los diferentes programas educativos, que llevarán a cabo las actuaciones acordadas

dentro de la institución creada para la formación permanente del profesorado que, por tanto, deberá incorporar estas propuestas al Plan Anual.

Asimismo, podríamos considerar, por ejemplo, como objetivos específicos de una provincia los siguientes:

— Continuar con el modelo descentralizado específico de las actividades de formación de esta provincia.

— Adecuar la formación a las características singulares de la provincia: ruralidad, itinerancia, agrupamiento...

— Proporcionar formación-información al profesorado que se incorpora a los diferentes ciclos y etapas de la Reforma.

— Formar al profesorado para facilitar la incorporación de los temas transversales al currículo.

Además de las consideraciones hechas sobre la planificación de los objetivos, es necesario que éstos se definan para planes a largo y a medio plazo con el fin de validar y rentabilizar el propio proceso de planificación. Esto permitirá el mantener la continuidad en los planes y distribuir los recursos adecuándose a las posibilidades reales.

La validez de los objetivos vendrá dada por su capacidad para orientar realmente las propuestas de actividades, estableciendo previamente *las líneas prioritarias de actuación.* Las prioridades se habrán decidido de acuerdo con las establecidas en el Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado y las consensuadas con los distintos Centros de Profesores y de Recursos en cada provincia.

Por lo que se refiere a *las actividades* en los Planes Provinciales de Formación, deben especificarse los acuerdos a que se haya llegado respecto a destinatarios, temporalización, criterios para la selección y aprobación de propuestas, características generales de su diseño (proyecto, estructura, previsiones para su desarrollo, seguimiento y evaluación), y aspectos relacionados con la organización de las actividades (condiciones para la participación, convocatoria y certificación).

El desarrollo de las actividades recogidas en el Plan Provincial de Formación, como resultado de la coordinación de todas las líneas de actuación en torno a los Planes Anuales de los centros de formación, es una responsabilidad que asumen los equipos pedagógicos de los mismos. Por tanto, estas personas son las responsables del diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las distintas actuaciones.

En cuanto al *presupuesto* para desarrollar cada Plan Provincial, aunque está asignado globalmente por la Subdirección General de Formación del Profesorado, cada Comisión Provincial debe acordar, de forma consensuada, criterios de distribución presupuestaria que permitan objetivar la asignación a cada uno de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia, evitando posibles desequilibrios.

El Plan, en última instancia, se difunde a través de un documento elaborado por la Comisión Provincial y se distribuye a todos los centros docentes. Para llevar a cabo dicha difusión, conviene establecer estrategias que permitan dar a conocer, además de las actividades, los criterios y los elementos de referencia que han inspirado las propuestas. Por otra parte, se pueden adoptar sistemas de comunicación atractivos y fácilmente utilizables por el profesorado, acercar la información a los centros docentes a través de los representantes de formación y propiciar una información más puntual a lo largo del curso escolar, permitiendo así que el profesorado se pueda implicar de

forma más consciente en el modelo de profesionalización. En este sentido, es evidente que el documento de difusión no debe ser la única vía de comunicación y que en cada Plan de Centros de Profesores y de Recursos se deben especificar otras estrategias adecuadas a su ámbito de actuación.

La validez de los Planes de Formación se constata a través de los procesos de seguimiento y evaluación de los mismos. Por tanto, es necesario elaborar propuestas concretas que permitan recabar información, hacer valoraciones e introducir los cambios necesarios a lo largo del proceso de planificación. Para ello se podrían analizar entre otros aspectos: el grado de realización del Plan, estableciendo la comparación entre las actuaciones propuestas y las ejecutadas; el grado de implicación de las distintas personas que tienen responsabilidad en la formación del profesorado, en la planificación y la ejecución del Plan; el desarrollo de actividades (diseño, convocatoria, ponentes, participación, metodología, materiales, evaluación, etc.), su grado de coherencia y adecuación, etc. Todas estas informaciones deben estar recogidas en las Memorias de los centros de formación cuando finaliza el curso escolar y en los informes de progreso que elabora la comisión provincial, cuando se está desarrollando el plan correspondiente.

## 1.3. Proceso de planificación de la formación

Es evidente que la amplitud de las funciones, la diferente naturaleza de las decisiones y la distinta cualificación de las personas que participan en la planificación hacen necesario establecer una organización del trabajo flexible, que facilite su operatividad. Además, el proceso de planificación deberá desarrollarse en un clima de diálogo continuo entre todos los responsables de la formación que, desde sus diferentes ámbitos, han de favorecer el que se tomen las decisiones más adecuadas para el profesorado de cada provincia.

Con el fin de mantener esta línea de trabajo que garantice la participación de todos los responsables de formación de manera equilibrada y desde la competencia que cada uno tiene, se propone que el proceso de planificación se desarrolle en las siguientes fases:

*a)* Los componentes de la Comisión Provincial (Jefe de la Unidad de Programas Educativos, Jefe del Servicio de Inspección Técnica o persona en quien delegue, Asesor Técnico del Departamento de Formación e Innovación, Directores de Centros de Profesores y de Recursos y representantes sindicales) aportan los distintos estudios, que hayan elaborado en sus respectivos ámbitos sobre las necesidades de formación, demandas del profesorado y los recursos personales y materiales. Esta información, unida al Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado, sirve para que se establezcan las líneas prioritarias que deberá seguir la formación del profesorado para el curso siguiente. Estas prioridades deben orientar todas las actividades de formación: tanto las recogidas en los planes de los Centros de Profesores y de Recursos como aquellas otras que se realicen en convenio o colaboración con otras entidades.

*b)* Definición, por parte de los equipos pedagógicos, del marco general de actuación de cada Centro, concretando los objetivos para el curso y los criterios que justificarán la propuesta de actividades.

En esta fase, se deben recoger las aportaciones de los responsables de programas educativos en la Unidad de Programas Educativos de aquellas necesidades de formación referidas a temáticas específicas, de acuer-

do con las líneas prioritarias previamente establecidas por la Comisión Provincial. Esta actividad debe desarrollarse en un ambiente de intercambio y reflexión continua, de forma que el Plan específico de cada Centro, elaborado por el equipo pedagógico, quede reflejado totalmente en el Plan Provincial, teniendo ambos los mismos objetivos generales y líneas prioritarias de actuación. Las actividades deben determinarse conjuntamente por todas las instancias implicadas en la formación del profesorado, integrando tanto las del ámbito de los Centros de Profesores y de Recursos como las que tienen su origen en el Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado.

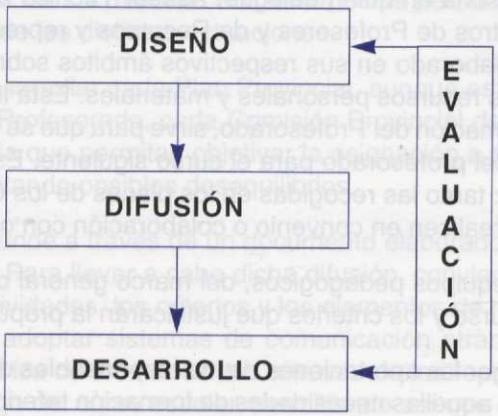
*c)* Elaboración de la primera propuesta de actividades de formación, en la que se incluirán, en cada centro de formación, las de ámbito provincial que se vayan a realizar en el mismo.

*d)* Articulación de los distintos Planes de los Centros de Profesores y de Recursos y elaboración del documento de trabajo del Plan Provincial de Formación, en el que se tendrán en cuenta, de forma equilibrada, la atención a las distintas modalidades de actividad, áreas y temas. Esta propuesta se modificaría una vez conocida la asignación presupuestaria concreta. Así, se llegará a la elaboración definitiva del documento de trabajo del Plan Provincial de Formación, donde han de incluirse la propuesta de seguimiento y evaluación, que se remite a la Subdirección General de Formación del Profesorado para su aprobación definitiva por la Dirección General de Renovación Pedagógica.

*e)* Elaboración del documento de difusión, con los datos extraídos del documento de trabajo, siguiendo las instrucciones elaboradas al efecto, que deberá presentarse en todos los centros docentes en los primeros días del curso correspondiente y planificación de otras estrategias informativas.

## 1.4. Secuencia del proceso de planificación de la formación

Las fases de un Plan Provincial de Formación giran, en resumen, fundamentalmente en torno a tres etapas:



Corresponde a la etapa de *diseño*:

— El diagnóstico del ámbito de actuación (necesidades previstas, demandas, recursos).

— La definición de objetivos generales y específicos a medio y largo plazo.

— El establecimiento de las líneas prioritarias de actuación.

— La definición de las condiciones de participación y las características generales de las actividades.

— La explicitación de las actuaciones que se van a desarrollar.

— La distribución de los recursos personales y materiales.

Corresponde a la etapa de *difusión*:

— La opción por una difusión global, parcial o sucesiva del Plan.

— La decisión de las estrategias de divulgación más adecuadas.

— El establecimiento de los agentes que deben intervenir en la divulgación del Plan: individuos, colectivos, estructuras, instituciones, etc.

Corresponde a la etapa de *desarrollo*:

— El desarrollo de las actuaciones planificadas.

— La recogida, canalización y difusión de los materiales elaborados por los grupos cuando éstos revistan la calidad necesaria, propiciando su publicación en algunos casos.

— El establecimiento de los mecanismos que permiten recoger los datos e informaciones necesarias para llevar a cabo el seguimiento de las distintas actividades.

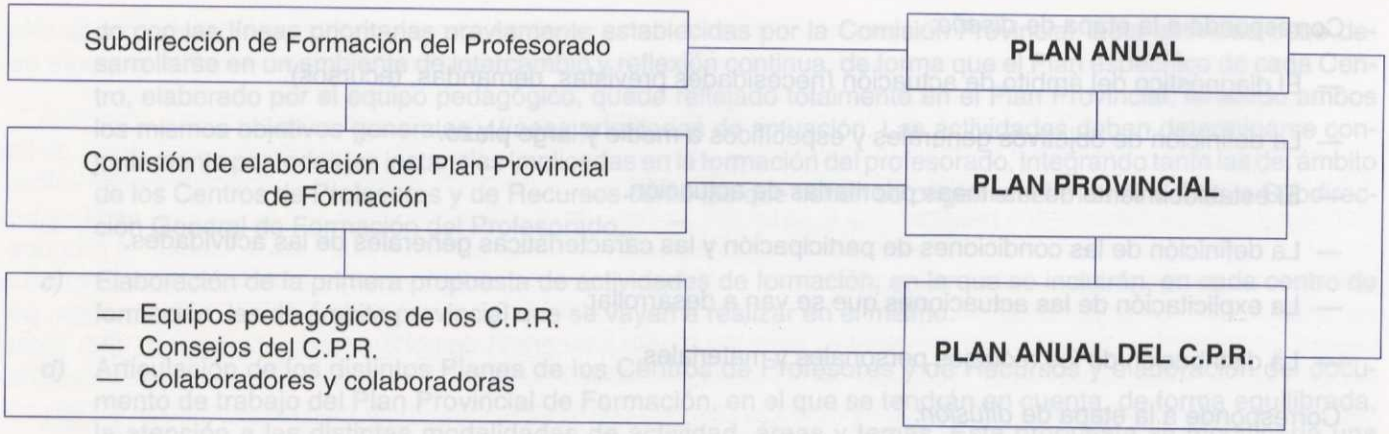
Estas tres etapas han de estar orientadas por un proceso de *evaluación* que debe tener en cuenta entre otros aspectos los siguientes:

— La realización de la evaluación continua y diversificada de cada una de las actividades de formación.

— La elaboración de esta información para mejorar actuaciones futuras.

— El análisis de los costes y rentabilidad de las actuaciones a corto, medio y largo plazo: la incidencia en el sistema educativo y la aplicación a la práctica escolar.

En un intento de clarificar aspectos en los que se concreta este principio de la descentralización del proceso de planificación de la formación permanente seguido hasta el momento, se propone a continuación un esquema que recoge ámbitos, competencias, decisiones, tareas e instancias que intervienen en cada momento de dicho proceso:




| Plan | Quiénes | Qué |
|---|---|---|
| **Plan Anual** | Subdirección General de Formación del Profesorado (o Dirección General de Renovación Pedagógica). | — Dicta instrucciones de planificación.<br>— Da criterios, líneas y acciones prioritarias.<br>— Realiza oferta centralizada.<br>— Aprueba P.P.F. según criterios e instrucciones.<br>— Asigna recursos humanos y materiales. |
| **Plan Provincial** | Comisión Provincial:<br>— Unidad de Programas Educativos.<br>— Centro de Profesores y de Recursos.<br>— Servicio de Inspección.<br>— Sindicatos. | — Introduce criterios y líneas prioritarias provinciales.<br>— Realiza el diagnóstico del ámbito de actuación provincial.<br>— Determina la ubicación de actuaciones de ámbito provincial.<br>— Distribuye recursos entre los C.P.R.<br>— Aprueba los Planes de C.P.R.<br>— Difunde el Plan Provincial.<br>— Realiza el seguimiento y evaluación. |
| **Plan del Centro de Profesores y de Recursos (C.P.R.)** | — Equipo pedagógico.<br>— Consejo del C.P.R.<br>— Colaboradores y colaboradoras. | — Realiza el diagnóstico del ámbito de actuación del C.P.R.<br>— Determina los criterios y líneas de acción.<br>— Articula toda la oferta y demanda de formación en su ámbito.<br>— Propone el plan de actividades.<br>— Desarrolla actividades.<br>— Difunde el Plan de actuación.<br>— Realiza el seguimiento y evaluación. |

# 2

# El Proyecto de una institución de formación permanente del profesorado

En este apartado sobre el sentido que puede tener la elaboración de un Proyecto de una institución dedicada a la formación permanente del profesorado, se pretende enriquecer los procesos de planificación y dar solidez a la cultura de formación permanente generada ya en las instituciones existentes como son los Centros de Profesores y de Recursos desde su creación.

Se propone abrir un espacio de reflexión sobre lo que implica el Proyecto de una institución de formación de las características de un Centro de Profesores y de Recursos y situarlo en el conjunto de la planificación de la formación y de los instrumentos que ordenan y regulan la vida de la institución.

Es preciso que se adquiera la conciencia de que la definición de un Proyecto requiere un compromiso colectivo y cooperativo en torno al papel que la institución de formación tiene en el conjunto del sistema educativo en la zona donde está ubicada.

## 2.1. La necesidad de un Proyecto

La conveniencia de que las instituciones educativas tengan un proyecto propio a medio y largo plazo se desprende de las características del modelo curricular que el Ministerio de Educación ha definido para promover la actual reforma del sistema educativo, que hace necesaria una mínima autonomía institucional para poder desa-

rrollar sus funciones y dar respuesta adecuada a las exigencias de un modelo curricular flexible, abierto y adaptado al medio.

La necesidad de un Proyecto de centro se justifica por ser un instrumento que puede ayudar a consolidar la autonomía de cada centro en el marco más general de las grandes líneas curriculares concretadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Es preciso defender la pluralidad de identidades, requeridas por el medio, para evitar antiguas tendencias excesivamente homogeneizadoras y uniformizadoras dentro del sistema educativo.

La conveniencia de plasmar la actuación de los Centros de Profesores y de Recursos en Planes Anuales exige, en el fondo, una definición de un modelo de actuación y de unas estrategias que orienten la actuación concreta de cada Plan Anual. Es claro que todo Plan Anual debe concretar para cada año unos criterios de actuación, unos objetivos, unas estrategias en vez de otras, unas actividades, un modelo de evaluación en vez de otro, etc., pero todo ello en el marco de un modelo de formación que indique qué tipo de profesional de la educación se quiere potenciar, qué tipo de diseño curricular lo exige y qué modelo de escuela está detrás del modelo por el que se ha optado.

El documento de debate interno de la Subdirección de Formación del Profesorado "Planes Anuales de Formación de los CEP", difundido en 1991, destaca que "deben acordarse unos principios que permitan mantener la coherencia de todas las actuaciones...", y que "parece conveniente tratar de evitar modelos de actuación de principios implícitos y sustituirlos por otros de principios explícitos... De esta forma se pasará de CEP con programas de actividades a CEP con un proyecto de formación" (página 16). Parece que este documento entiende que ese Proyecto se ha de plasmar en un documento diferente al del Plan Anual, que vaya recogiendo esos principios que "darán lugar a los criterios que hagan posible la decisión y priorización de actividades" y a determinadas estrategias de intervención: "de esta manera, las estrategias concretas que en cada caso darán forma a una actuación adquirirán sentido si hay un verdadero proyecto con unas intenciones a medio y largo plazo" (página 17). Se puede entender que, después de unos primeros años de funcionamiento, es el momento de comenzar en los distintos Centros de Profesores y de Recursos a plasmar todo esto en un documento que lleve explicitadas las "opciones teóricas reflexionadas en conjunto".

El Proyecto debe permitir definir la identidad propia de cada centro de formación ya que su historia, la cultura de formación generada y su realidad son muy diferentes a las de todos los demás.

Ha de ser un Proyecto definido y expresado por escrito que pueda ser evaluado y modificado a través de las concreciones que se hagan del mismo en los distintos Planes Anuales y en las memorias Anuales.

Todo esto hace que se defina con mayor precisión lo que debe ser un Plan Anual de Formación. De esta forma, no será necesario que cada Plan Anual incluya nuevamente la definición de un modelo de actuación, de unas líneas generales... ya que así tendrá un marco referencial coherente y estable a más largo plazo. Eso puede darlo el Proyecto de la institución.

El Proyecto puede servir para:

— Ayudar a racionalizar el trabajo de los miembros de la institución y evitar la improvisación.

— Racionalizar el uso del tiempo.

— Reducir la incertidumbre, las contradicciones y los esfuerzos estériles.

— Redefinir y aclarar los objetivos que la institución se propone y los medios de que dispone para conseguirlos.

— Facilitar la confluencia de distintos intereses.

— Configurar, poco a poco, un centro de formación con identidad y cultura propias.

— Coordinar las acciones de todos los miembros de la institución.

## 2.2. El Proyecto en el conjunto de la planificación de la formación permanente

En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y en el *Plan Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* se define un modelo de formación permanente del profesorado. Sus rasgos y características se repiten en los distintos documentos que recogen los procesos de planificación y las distintas propuestas de modalidades de formación y acciones formativas.

A partir de la publicación de estos libros se ha consolidado el proceso de planificación de la formación. Los Planes Provinciales y los Planes de los Centros de Profesores reflejan los distintos niveles de concreción de dicha planificación. Algunos rasgos más significativos se encuentran en las instituciones de formación dependientes de la Administración Educativa que tienen que conjugar los aspectos provenientes de la necesidad de incremento de la autonomía profesional de los docentes (según el modelo curricular y de formación definidos en la L.O.G.S.E.) y la necesidad de formar al profesorado en las exigencias que conlleva la implantación de la L.O.G.S.E.

Los procesos de planificación y la acción formativa concreta realizada por los Centros de Profesores han mostrado que en ellos está implícito un proyecto informador de dichas acciones. Los planes de estas instituciones de formación incorporan explícitamente elementos que son parte de un Proyecto a más largo plazo. La realidad nos muestra que esos elementos forman parte de un Proyecto del Centro subyacente a todas las actuaciones de la institución que conviene sea explicitado como tal Proyecto, consensuado y aceptado conscientemente en sus principios básicos por todos los componentes de la institución.

Los Centros de Profesores y de Recursos son instituciones, que, en coherencia con lo anterior, también deben conjugar en sí mismas los elementos provenientes de ser instituciones enraizadas en un medio concreto que han de dar respuesta a las necesidades de un profesorado con el ser centros al servicio de una Administración que ha iniciado un proceso de cambio en el sistema educativo.

Los Centros de Profesores y de Recursos, como instituciones preferentes de formación permanente del profesorado, recogen el modelo propuesto y lo concretan en su propia realidad. El espacio apropiado de la definición del modelo de formación con sus rasgos específicos para una zona concreta es un Proyecto global del centro a medio o a largo plazo. Este Proyecto debería recoger los aspectos globales que definen la institución, entre los que están: los rasgos más sobresalientes del medio donde se ubica, las características del sistema educativo, su profesorado, las familias y su alumnado, el modelo de asesoramiento, las modalidades y estrategias de formación y el modelo de

evaluación institucional y de sus actuaciones. Todo ello en coherencia con el modelo de formación propuesto y consensuado por todos.

## 2.3. ¿Qué se entiende por Proyecto de una institución de formación?

Según se acaba de decir, el Proyecto de una institución de formación constituye la plasmación de unas opciones consensuadas por todos los componentes de la misma en torno al modelo de formación y a unos perfiles profesionales que orientarán las propuestas concretas de los Planes Anuales. Dicho Proyecto debería incluir el análisis del ámbito de actuación y el de las necesidades e intereses del profesorado de la zona y de los recursos existentes. Es un documento que ha de exigir la reflexión permanente en torno a una visión a largo plazo donde se incluyan, adecuados a esa realidad concreta, los objetivos "derivados de los principios orientadores de la Formación Permanente, definidos de acuerdo al modelo de formación expresado en el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado".

Será el marco de referencia donde se dé cuerpo unitario y globalizador a las dos líneas directrices a las que una institución de formación dependiente de la Administración educativa debe responder: ser el lugar donde se operativizan los planes institucionales y ser un instrumento que implique al propio profesorado en su formación, desde el diseño hasta la ejecución. En definitiva, es una propuesta global para dirigir la institución y sus actuaciones.

Para cada uno de los grupos implicados en la institución puede tener una significación diferente.

Para el equipo docente de la institución de formación puede ser el referente básico en torno al cual centrar la reflexión continua sobre lo que se hace, que a su vez puede dar una perspectiva globalizadora a la acción de cada uno en su trabajo y en el seno del equipo.

Al profesorado de la zona le permite conocer las opciones del equipo que desarrolla su labor en el centro de formación y el marco en el que se puede dar respuesta a su demanda de formación. Se facilita así su implicación en su propio desarrollo profesional y en la institución que debe apoyarlo. El Proyecto puede servir de orientación sobre opciones distintas de profesionalización, que son las que dan lugar al predominio de unos modelos y unas estrategias en vez de otras.

Para la Administración será el modo de adecuar a cada realidad concreta los principios orientadores de la Formación Permanente, definidos de acuerdo con el modelo expresado en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.*

## 2.4. Características de un Proyecto

El Proyecto deberá ser un documento vivo y abierto que, aunque parezca incompleto, recoja los aspectos en los que los miembros de la organización están de acuerdo y que se irá completando y renovando progresivamente.

Algunas de las características del Proyecto podrían ser éstas:

— Ser abierto, ya que debe ser modificado en la medida que la propia realidad, tanto del contexto como de la organización, cambia permanentemente.

— Favorecer el entendimiento y trabajo en equipo.

— Ser viable, útil, realista, práctico y coherente, esto es, operativo.

— Ser un instrumento de consenso sin eludir el conflicto. Dicho consenso se ejercita en unos aspectos (modelo de formación, valores, perfil de profesor...) que dan coherencia a la actuación de los miembros del equipo docente de la institución de formación.

— Ser un marco que dé coherencia a la diversidad.

Además, exige de los que lo elaboren unos requisitos y un posicionamiento, tanto desde la perspectiva personal y colectiva como desde la perspectiva profesional. En primer lugar, es básico creer en el Centro de Profesores y de Recursos como institución educadora y de renovación permanente; también significa hacer una apuesta por la creación de un centro educativo y no meramente gestor neutro de actividades y recursos para el profesorado, ocupado por funcionarios; además, es necesaria una perspectiva utópica, crítica y humilde acompañada de una actitud realista que haga posible y necesario el Proyecto.

Para llevar a cabo el Proyecto, se debe ser consciente de todas las implicaciones y de que es necesario, si se quiere que sea operativizable, poner los medios para que todo el equipo de personas implicadas sea protagonista de las decisiones que se toman en coherencia con el perfil de profesor que se pretende conseguir. En definitiva, requiere tener conciencia clara de que consiste en un servicio a la educación y no en un servirse de la educación.

## 2.5. Componentes

Ya se ha dicho, cada institución formativa tiene sus características específicas y su Proyecto debe responder a ellas. Se entiende que los componentes aquí presentados no abarcan todos los que un Proyecto debe tener, ni todos los Proyectos tienen que incluir necesariamente tales aspectos. La propuesta que a continuación se detalla sigue siendo, pues, orientativa.

Todos los aspectos que se desarrollan a continuación constituirán la identidad del centro de formación concreto que ha definido un Proyecto a medio y largo plazo. Las señas de identidad de la institución de formación serán el resultado de la interacción entre el análisis de la realidad global y del contexto y los propósitos que tal institución se plantea.

Las notas de identidad que se definirán son: las características de la zona a las que la institución debe responder, la concreción del modelo de formación, la definición de unas líneas prioritarias de actuación, el modelo de gestión y el funcionamiento interno, el tipo de relación establecido con el profesorado y las redes de información, formación e innovación, de forma que sean elementos dinamizadores de la transformación del sistema educativo en la zona.

La explicitación de todos estos aspectos en el Proyecto servirá para que el profesorado de la zona tenga una referencia clara del centro de formación del que forma parte, para que se pueda exigir que actúe siempre de forma coherente con esa identidad manifestada, para que tal institución sea un patrón de referencia y para que se pueda efectuar cualquier tipo de evaluación de la gestión del propio centro. Para que constituya, en resumen, la respuesta adecuada a la pregunta: ¿Quiénes somos?

### 2.5.1. Un marco teórico

El marco teórico recoge la visión teórica y las reflexiones en las que se fundamenta y apoya el equipo que elabora el Proyecto. Es el elemento justificador de las opciones que posteriormente se irán plasmando en los distintos apartados.

Previo al desarrollo de los distintos componentes del Proyecto, parece conveniente clarificar el marco teórico y las opciones en las que vamos a situar el desarrollo del mismo.

Es necesario que todos los implicados en las tareas de formación permanente en una misma institución puedan explicitar el modelo de formación, de profesorado, de centro... que tiene cada uno, con la finalidad de tener un lenguaje común. Así se podrá debatir, clarificar y llegar a acuerdos sobre lo que se entiende por cada uno de los diferentes elementos de la acción formadora, en el campo de la formación permanente del profesorado.

El marco teórico podrá explicitar aspectos de índole socio-antropológica, de política educativa, de opción en cuanto a perfil del profesor idóneo, las características orientadoras del modelo de formación, etc.

a) Encuadre socio-antropológico

El Proyecto de centro, para dar respuestas adecuadas, debe partir de una referencia a la sociedad en que va a ser desarrollado y al tipo de persona a la que quiere dar respuesta.

El marco teórico debe recoger la reflexión que el equipo elabore sobre su visión de la sociedad y las opciones que conlleva dicha perspectiva. Este tipo de reflexión exige una posición de diálogo permanente con la sociedad y con las distintas concepciones de persona que se desarrollan en su seno.

Es muy distinta la perspectiva de una sociedad si la percibimos como estática o dinámica, estable o en crisis abierta, segura o basada en la incertidumbre, dominada por la racionalidad técnica o por la complejidad, de racionalidad simple o compleja..., y son muy diferentes, también, sus repercusiones, ya que nos llevará a elaborar un Proyecto cerrado, establecido, simplificador, tecnocrático o a un Proyecto abierto, flexible, crítico y complejo.

También es muy distinta una perspectiva de persona si la percibimos como reproductora o creadora, individualista o cooperadora, manipulable o insobornable, objeto de educación o sujeto de educación, tecnócrata o crítica...

El encuadre por el que se opte ayudará a definir la cultura de la propia institución de formación en su acepción antropológica como una forma de pensar, una forma de sentir y una forma de actuar.

### b) Política educativa

Cualquier institución formativa está inmersa en una política educativa global. En el caso que se describe, las características más relevantes de esta política son:

— Una reforma del sistema educativo basada en la opción por un currículo abierto, flexible, adaptado al medio, capaz de dar respuesta a la diversidad.

— Un perfil de profesor muy bien formado, capaz de gestionar el currículo propuesto.

— El establecimiento de una red de formación permanente del profesorado descentralizada, en la que el docente sea el protagonista central de su propia formación.

— La dotación de medios humanos y materiales para hacer eficaz dicha red de formación.

— Una planificación de la formación descentralizada y contextualizada a distintos niveles, que respeta y potencia las características del modelo curricular y del modelo de formación definido.

El resultado de esta política educativa es la existencia de la red de formación en general y de cada una de las instituciones en las que, hasta la actualidad, se ha desarrollado preferentemente la formación permanente del profesorado, los Centros de Profesores y de Recursos.

### c) Modelo de profesor

El diseño curricular por el que ha optado el Ministerio de Educación y Ciencia requiere un tipo de profesorado capaz de desarrollar las características de ese diseño en la práctica educativa diaria en la escuela. Aquí nos detenemos en lo que el *Libro Blanco* plantea en el capítulo XIII (página 209); según éste, la reforma necesita de un determinado perfil de docente:

> *"...que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas (...). El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las diferencias individuales (...) un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación".*

También en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (página 101) se recoge este perfil: "El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer.

La mejor garantía para que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las dife-

rencias contextuales y la heterogeneidad de alumnos y alumnas, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades de desarrollo curricular."

Partiendo de este modelo de profesor, que aparece más desarrollado en dicho Plan, cada Centro de Profesores y de Recursos deberá reflexionar y analizar el perfil de profesor de su zona y el que implicaría su desarrollo profesional.

### d) Modelo de formación

Cada Centro de Profesores y de Recursos debe tener claramente asumido el modelo de formación propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia en sus características generales y los presupuestos teóricos en los que se sustenta dicho modelo. En el Proyecto se concretarán las opciones que el equipo hace respecto al modelo de formación, teniendo en cuenta el entorno en el que desempeña su actividad profesional, el modelo curricular que se ha de desarrollar en los centros educativos y la realidad de la propia institución.

El *Libro Blanco* (páginas 209 y ss.) y el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (páginas 103-114) recogen, de forma explícita y con detenimiento, el modelo de formación que el Ministerio de Educación y Ciencia quiere desarrollar.

Un aspecto importante del modelo definido es la coherencia interna entre sus distintos rasgos. Esta coherencia también debe presidir la concreción del modelo de formación por la que se opte en el Proyecto.

Solamente nos detendremos, a modo de recordatorio, en las características de este modelo:

- *Formación basada en la práctica profesional*

El Proyecto debería pronunciarse sobre este punto y definir cómo se concreta en su zona una formación basada en la práctica, haciendo real el que: "la forma más consecuente de adecuar los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica es concebirlos como procesos de investigación y experimentación del currículo".

Esto significa que las instituciones de formación deberán tener en cuenta este aspecto en la planificación de sus actuaciones.

- *El centro educativo, eje de la formación permanente*

Esta característica implica que las acciones formativas que se planifiquen estén siempre en la perspectiva del trabajo en el centro educativo y en el aula, cualquiera que sea en la zona la geografía de los centros y su composición.

Esto significa que el centro de formación tendrá que elaborar estrategias para favorecer el trabajo en equipo, el fomento de intercambio de experiencias y como punto ideal, desde la óptica de este modelo, la incorporación en el Proyecto Educativo de un proyecto de formación del profesorado del centro.

- *Formación a través de estrategias diversificadas*

Es necesario que cada centro defina para su zona la utilización de diversos caminos para atender los distintos marcos profesionales de los docentes de su zona.

El centro debe incorporar en su trabajo diversidad de estrategias dentro de un modelo de formación que se basa en la reflexión sobre la práctica, dado que las realidades sociales, humanas y profesionales con las que se encuentra son también muy diversas.

- *Formación descentralizada*

Esta característica del modelo significa hacer real la descentralización de la formación en cada ámbito hasta llegar al centro educativo. Implica tener claro quién toma las decisiones en cada uno de los ámbitos de planificación y cómo se interrelacionan. Es importante, a su vez, mantener la coherencia con el modelo curricular también en la concreción que se haga en el Proyecto.

La coherencia del modelo de formación con el modelo curricular le viene dada por la opción que el *Plan Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* hace respecto al perfil de profesor que se quiera desarrollar, capaz de poner en marcha prácticas educativas que concretan un currículo abierto, enraizado en el medio, respetuoso con la diversidad, flexible... La garantía de ello son las prácticas de aquellos docentes con un fuerte desarrollo profesional, con todo lo que ello implica de autonomía, de responsabilidad y de capacidad de elaborar ese currículo abierto a través de la creación de materiales curriculares o de adaptaciones curriculares conscientemente hechas.

En el caso de los Centros de Profesores y de Recursos, se trata, en definitiva, de someter a análisis crítico el modelo de formación propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia y concretarlo de la forma más coherente posible en el Proyecto; si se tratase de otras instituciones dedicadas a la formación éstas deberían definir, de igual manera, las características que orientarían todo su sistema de intervención.

### e) Modelo de asesoramiento

Un modelo de formación permanente, siguiendo las orientaciones del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado, debería estar basado en la práctica profesional y en el favorecimiento de la formación entre iguales; el centro educativo ha de constituirse en el eje de la formación permanente, por lo que el asesoramiento a centros debería ser la forma preferente de planificación en los Centros de Profesores y de Recursos, así como en lugar idóneo de acceso colectivo a la formación, frente a otro individual; y, finalmente, debería ser un modelo de formación descentralizada que respondiese a las necesidades de un profesorado heterogéneo y de unas situaciones profesionales diversas.

Tales planteamientos, vinculados a una concepción más global de la reforma educativa que significa la L.O.G.S.E., así como la experiencia y el trabajo de todas las personas implicadas en la tarea de asesoramiento de la formación permanente, han llevado al desarrollo de un concepto de asesoramiento cuyas funciones podrían resumirse como de:

— Asesoramiento al desarrollo curricular.

— Planificación: diseño, desarrollo (dirección, coordinación, ponencias...), seguimiento y evaluación.

— Facilitación o mediación entre iguales. Objetivo: hacia la autoformación.

— Dinamización socio-educativa y promoción de la participación.

Todo ello, a su vez, relacionado con los cambios de los sistemas organizativos de las instituciones de formación que no pueden ser sólo de apoyo a la gestión de un director o directora y hacen necesaria una progresiva cohesión de equipos docentes, especialistas en distintos ámbitos del conocimiento, que trabajan como tales equipos, al servicio de los centros y el profesorado de un territorio con unas determinadas características.

Cada institución de formación concretará su modelo de asesoramiento teniendo en cuenta, por un lado, las características propias, como son la experiencia y el trabajo acumulados desde su puesta en marcha y la realidad —tipología de centros y profesorado de la zona— en que desarrolla su acción; y, por otra, el modelo de formación por el que optar o se ha optado, el perfil de asesora o asesor buscado y los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, y que se plasmará en el Proyecto correspondiente a cada Centro de Profesores y de Recursos.

### 2.5.2. Diagnóstico del ámbito de actuación

El diagnóstico del ámbito de actuación se realiza a través del análisis del contexto en el que se produce dicha actuación en formación permanente. Se propone un análisis de la realidad donde se realiza un diagnóstico previo de la situación en que se encuentra la zona. Este diagnóstico deberá llevarse a cabo de forma global en diferentes ámbitos que serán actualizados en cada Plan Anual y debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) Ámbito territorial

Partiendo del análisis del marco global antropológico y sociocultural habrá que realizar los análisis zonales. En el análisis del ámbito territorial, será conveniente incorporar los datos que se tenga sobre la situación geográfica, el análisis de la población, la situación socioeconómica y cultural, etc.; en definitiva, todos aquellos aspectos que ponen de relieve el estudio sociológico de la zona y que deben tenerse en cuenta para plantear, con una base sólida, cualquier cambio en educación.

b) Ámbito educativo

El conocimiento de la situación del sistema educativo de la zona es necesario para la elaboración del diagnóstico. Hay aspectos de especial relevancia como los siguientes: el conocimiento del mapa escolar de la zona; la situación interna de los centros docentes (en cuanto a organización, plantillas, relaciones personales, etc.); la situación de los Proyectos Educativo y Proyectos Curriculares elaborados o en fase de elaboración; relación de los claustros con el resto de la comunidad educativa; necesidades de las instituciones educativas de dicho ámbito; instituciones que realizan formación permanente en la zona; actividades de formación realizadas anteriormente y organizaciones que en la zona se han dedicado a esta tarea; objetivos conseguidos en anteriores acciones de formación permanente del profesorado; niveles de participación de dichas actividades de formación; necesidades y expectativas del profesorado en acciones de formación permanente.

Todo ello lleva a un análisis de las necesidades globales de formación a las que se habrá de dar progresivamente respuesta a través de los Planes Anuales de Formación.

### c) Ámbito profesional

Las instituciones de formación con un ámbito territorial concreto tienen que llevar a cabo un análisis de los docentes de la zona. En este sentido se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos: el profesorado existente por etapas, sus expectativas y necesidades; el análisis sociológico del mismo; la experiencia docente; la experiencia en el desempeño de funciones, dentro del sistema educativo, no directamente docentes (dirección, representante de formación, orientación, tutoría...); la formación inicial y participación en actividades de formación permanente; las organizaciones del profesorado y su implantación en la zona; las demandas de formación emergentes del análisis del ámbito y aquellas derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E. en la zona.

### d) Ámbito de recursos

En todos los ámbitos en que las instituciones de formación desarrollan sus actuaciones existen recursos propios y de la zona que deben ser tenidos en cuenta a la hora de la planificación; así, por ejemplo, los recursos educativos propios de la zona (MM.RR.PP., centros culturales y de recursos, servicios municipales, recursos de los centros...), empresas y organizaciones con departamentos de formación, acceso a los centros y zonas donde se realizará la formación, situación de los espacios disponibles, posibilidades de utilización del horario laboral y lectivo, número de personas dedicadas a la formación.

### e) Contexto legal

Es interesante, asimismo, incorporar los aspectos básicos de la normativa legal en la que se inserta la propia institución: L.O.G.S.E., normativa que regula la existencia y organización de las instituciones de formación (Decretos de creación, Órdenes de funcionamiento...), en el caso de los centros dependientes de la Administración educativa, normativa para el desarrollo de las actividades de formación (Convenios, Orden que regula la certificación y las homologaciones...), etc. (1).

### f) La institución de formación

La propia institución posee un nivel de desarrollo determinado en el momento en que se elabora el Proyecto. Es necesario elaborar un análisis, lo más profundo posible, de la misma para tener claro el punto de partida. Se asumirá y consolidará lo que se considere positivamente arraigado en la institución y se propondrá la transformación de lo que se considere necesario cambiar.

Para un análisis más eficaz del análisis y diagnóstico del ámbito de actuación del Centro de Profesores y de Recursos, puede ser de gran utilidad, tanto por las sugerencias como por los instrumentos que se proponen, consultar el Documento 4, titulado *Elementos para el análisis del ámbito de actuación.*

(1) Para completar la información, véase el Documento (en soporte informático) *Legislación y Bibliografía.*

### 2.5.3. Principios de actuación. Criterios para una priorización

Del análisis del ámbito y de la opción por un determinado modelo de formación, se desprenden unos principios básicos de actuación y unas líneas preferentes que van a regir los distintos aspectos de la vida del centro de formación y de sus actuaciones.

Es conveniente que estos principios y líneas prioritarias de actuación sean compartidas por los colectivos de profesores y profesoras que participan más intensamente en la vida de la institución (grupos, seminarios, representantes de formación, centros con proyectos de formación...). Esto significa la profundización de la participación del profesorado en la gestión de su propia formación y hace que dichas líneas prioritarias no queden limitadas a las opciones del equipo de personas que trabajan en el Centro de Profesores y de Recursos o de cualquiera que sea la institución de formación, si esta pretende ser participativa y basa su modelo de formación en una formación entre iguales.

Estas líneas prioritarias y principios de actuación deben hacer referencia a los distintos ámbitos de la institución y de sus actuaciones: detección de necesidades, el estilo de trabajo y la estructura organizativa, formación del equipo, la selección de modalidades y estrategias preferentes, la evaluación, etc.

### 2.5.4. Objetivos generales

Los principios y las líneas preferentes de actuación se van concretando en forma de objetivos del Proyecto, que deben suponer la traducción de dichos criterios en términos de finalidades.

Los objetivos orientan las actuaciones de la institución, mostrando su intencionalidad, y sirven de base a la planificación.

Los objetivos generales pueden concretar más cada una de las líneas propuestas anteriormente. Al formular estos objetivos habrá que tener en cuenta que:

— Deben hacer referencia a todos los ámbitos del centro y no sólo a las actividades de formación.

— Deben ser generales sin una gran especificación ni en su redacción ni en su temporalización. Eso se hará en los Planes Anuales.

— Servirán para marcar el rumbo que orienta toda la actividad de los elementos implicados en la institución.

— Deben ser viables y creativos.

Los objetivos se podrán definir de acuerdo con distintos ámbitos como pueden ser: el ámbito técnico-pedagógico, el organizativo, el de gestión, el de recursos...

### 2.5.5. Acciones y modalidades formativas y estrategias de actuación

Es conveniente concretar los modos de asesoramiento e intervención que han de tener en cuenta la realidad de la zona y que deben ser coherentes con el modelo de formación. No se puede olvidar que la finalidad última de la in-

tervención es proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que puedan afrontar sus tareas profesionales de una manera más consciente, crítica, autónoma, eficaz y cooperativa.

La definición de los modos de intervención supone un esfuerzo de plasmación del modelo de formación y de asesoramiento definido previamente. El Plan Anual es la vía de confrontación de la práctica diaria con lo plasmado en el Proyecto. El análisis crítico de cómo se ha llevado a cabo la intervención nos llevará a la modificación y mejora del Proyecto y del propio sistema de asesoramiento.

Todo lo anterior supone una organización de la intervención en sus líneas generales de forma que quede claro, tanto para los miembros de la organización como para los profesores y profesoras de la zona, las actuaciones formativas, las modalidades, las estrategias formativas y las estrategias de difusión de la información.

El Documento 3, sobre *Modalidades de formación*, puede ser un instrumento de apoyo importante para desarrollar este apartado en cada Proyecto de C.P.R.

### 2.5.6. Estructura organizativa

Es importante una reflexión de todos los miembros de la institución sobre la organización y gestión del centro, de manera que se defina una forma de hacer que sea, en la medida de lo posible, paradigmática de lo que es trabajar en equipo, de una toma de decisiones cooperativa, de un clima organizativo en el que debería asumirse y afrontar el conflicto como elemento positivo y dinámico de una organización viva. Todo ello implica definir un modelo organizativo y de gestión.

La estructura organizativa debería tener en cuenta, al menos, todos los órganos colegiados que existan. En el caso de los Centros de Profesores y de Recursos, por ejemplo:

*a)* Consejo del Centro.

*b)* Equipo Directivo.

*c)* Organización del equipo docente.

*d)* Sistema de coordinación del centro con los centros educativos.

*e)* Formas de relación con otras instituciones.

*f)* Organización del Departamento de recursos: biblioteca, mediateca, recursos audiovisuales, recursos informáticos, etc.

De todos ellos, se debería dar una definición, describir su composición, enumerar sus funciones, describir sus relaciones con los otros elementos, etc.

No se puede perder de vista que las dimensiones de la institución condicionan la estructura organizativa: el ámbito territorial, el número de centros y de profesores y profesoras adscrito, el número de asesorías. Todo esto hace más compleja la organización y deberá tenerse en cuenta en todo momento.

### 2.5.7. Reglamento de Régimen Interior

Algunos Centros de Profesores se han atrevido, hace ya tiempo, a desarrollar un Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) en el que se plasman parte de los elementos que deben estar definidos dentro de un Proyecto. Es uno de los documentos en que se pueden plasmar las condiciones concretas de funcionamiento interno, de organización, de explicitación de los derechos y deberes del profesorado respecto a esta institución, de utilización de los recursos, etc. Ello nos dará las condiciones concretas en las que se desarrolla la vida diaria del centro.

Estos son algunos de los elementos que podrían componer un R.R.I.:

— Un primer aspecto que recogiera la base legal y ámbito espacio-temporal de aplicación, además del órgano que lo aprobó y fecha de realización.

— La estructura organizativa en la que se tenga en cuenta la coordinación de los distintos órganos, la sistematización de su funcionamiento y la estructura técnico-pedagógica del centro: comisiones de trabajo, departamentos en torno a temas específicos, programas, asignación de tareas individuales y de grupo...

— Sistemas de relación con los centros docentes y sus representantes.

— Horario de funcionamiento de los distintos servicios del centro.

— Especificación de las normas de utilización de los distintos servicios de préstamo, biblioteca, información...

— Especificación de medidas que aseguren el orden interno de funcionamiento: ocupación de diferentes locales, atención directa al profesorado, entre otras.

### 2.5.8. Modelo de evaluación

El Proyecto de un centro dedicado a la formación debe tener presente la necesidad de la evaluación de sus actividades, de sus miembros, de su incidencia en la zona... En definitiva, se trata de plasmar la voluntad de ser evaluado y de autoevaluarse como institución que tiene una misión que cumplir y que debe mejorar la calidad del servicio que presta. Es bueno definir, en la medida de lo posible, el modelo de evaluación por el que se opta, que debe estar en consonancia con el modelo de formación previamente decidido.

Es necesario que se elabore un proyecto de evaluación que incluya todas las facetas de la institución. Puede ser un modelo de evaluación externa o de evaluación interna o de autoevaluación, un modelo de evaluación con una mayor tendencia cuantitativa que cualitativa, o con un peso mayor de lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Lo importante es que se defina un modelo coherente con las opciones anteriores, sabiendo tomar lo más positivo de las aportaciones de los distintos modelos. En este sentido, parece que el modelo de autoevaluación institucional es el que mejor se ajusta a los rasgos del modelo curricular y de formación propuesto en la L.O.G.S.E.

La delimitación e identificación de ámbitos, dimensiones e indicadores específicos puede ayudar a concretar el modelo de evaluación sin pretender que éste sea cerrado o acabado.

Los instrumentos para la evaluación son muy diversos y pueden ser recreados para la evaluación de las dimensiones o ámbitos concretos. En este sentido, una Memoria Anual puede ser el elemento fundamental para evaluar el Plan de actuación en aquellos aspectos que hayan sido propuestos para su desarrollo. Por ello, el fin de la realización de la Memoria debe surgir de la necesidad de reflexionar y evaluar lo realizado durante ese período determinado.

De los distintos aspectos de la Memoria, adquiere especial relevancia el seguimiento de los procesos y las estrategias que van desarrollándose a lo largo de la realización de las distintas actividades y programas.

## 2.6. El desarrollo del Proyecto

El Proyecto de una institución se realiza para ser desarrollado a medio y largo plazo a través de su concreción en períodos de tiempo que hagan operativas las opciones y perspectivas de trabajo propuestas en el mismo.

En este sentido, el Plan Anual de Formación adquiere una relevancia especial por su significación en el proceso de ejecución del Proyecto de la institución de formación, puesto que es el instrumento en el que se concreta, para un año, lo propuesto en el Proyecto.

Es importante tener conciencia clara del papel que juega en el proceso de planificación el Plan Anual ya que debe estar plenamente ligado al Proyecto y a los niveles de planificación institucional. El Plan supone la concreción de las actuaciones en los distintos aspectos y ámbitos que le corresponde afrontar como institución preferente de formación permanente del profesorado. Han de ser actuaciones acordes con el modelo de formación y de perfil profesional definidos en el Proyecto y coherentes con el análisis de las características del ámbito de actuación y del análisis de necesidades realizado. A su vez, tratándose de una institución que forma parte de la red de formación del Ministerio de Educación y Ciencia, deberá ser coherente con los Planes Anuales de Formación Permanente de la Subdirección de Formación del Profesorado y con los Planes Provinciales que concretan cada año en cada provincia los Planes de la Subdirección.

Un mayor desarrollo de este punto se encuentra en el apartado sobre el Plan Anual, de este mismo documento.

## 2.7. Estrategias de elaboración del Proyecto

Para la elaboración del Proyecto de cualquier centro educativo, se puede seguir un camino deductivo, inductivo, o inductivo/deductivo.

El camino deductivo parece más apropiado para un centro de formación de nueva creación con un equipo suficientemente homogéneo como para poder partir del debate y plasmación de un Proyecto en un documento escrito. También puede ser adecuado para un actual Centro de Profesores y de Recursos en el que se ha conformado un equipo pedagógico y un Consejo con voluntad de recoger su historia y elaborar un Proyecto.

El camino inductivo parte de lo que el centro de formación es; tiene en cuenta los aspectos ya desarrollados y definidos a lo largo de la vida de la institución y de sus actuaciones. Estos aspectos explícitos e implícitos, unas veces

estarán plasmados en documentos y otras formarán parte de la cultura del centro. Ellos serán, en un proceso inductivo, el punto de partida de la elaboración del Proyecto. En este proceso se entiende que es la propia evolución de la institución la que va generando el Proyecto; ello requiere estar muy atento a las dinámicas internas que se van generando y consensuando en el quehacer cotidiano, además de tener la clara voluntad de ir incorporando esos aspectos al Proyecto. Puede ser una vía interesante para los antiguos Centros de Profesores u otras instituciones que ya tienen una larga tradición.

El camino inductivo/deductivo será el que, partiendo de lo que el centro de formación ya tiene en su práctica cotidiana implícitamente o en documentos escritos, recoja su historia, lo incorpore al Proyecto y analice los aspectos que falten por desarrollar, para clarificarlos a través del diálogo y la reflexión en el equipo pedagógico de la institución e incorporarlos a lo ya existente. Es muy probable que esta sea la vía utilizada por la mayoría de Centros de Profesores y de Recursos cuando se propongan definir su Proyecto.

En estos momentos ningún Centro de Profesores y de Recursos parte de cero. Todos plasman en distintos documentos (de reflexión teórica, de planificación, memorias...) una parte importante del pensar y actuar de la institución. Es un primer poso cultural que hay que tener en cuenta a la hora de plantearse la elaboración del Proyecto, pues muchos de los rasgos del mismo se encuentran ya definidos y asumidos; por tanto, se trataría de partir de estos aspectos ya definidos para ir clarificando otros que a su vez darían luz sobre los primeros.

Sería conveniente que en la elaboración del Proyecto intervinieran todos los órganos del centro, de forma que en el proceso la totalidad de sus miembros se sintiera partícipe. En este sentido, se han de cuidar mucho las estrategias implicativas para que se dé la mayor identificación posible con el Proyecto resultante. De todos modos, es cada institución la que tiene que decidir la mejor estrategia para elaborar su Proyecto.

## 2.8. Difusión del Proyecto

Una vez que el Proyecto está perfilado, es necesario que sea suficientemente conocido por el profesorado de la zona y por los centros.

Quienes hayan participado en su elaboración (Consejo, equipo pedagógico... en el caso de los Centros de Profesores y de Recursos) decidirán si es conveniente que se conozca todo el documento donde se plasma el Proyecto o un extracto del mismo donde se recoja lo esencial.

El propio centro se ocupará de la difusión a través de los mecanismos específicos que decida y se preocupará de que esté siempre presente en sus actuaciones, explícita o implícitamente, de forma que el profesorado de la zona tenga conciencia clara de la existencia del Proyecto.

## 2.9. Evaluación del Proyecto

La evaluación debe ser un elemento permanente en todo el proceso de elaboración y desarrollo del Proyecto. No obstante, se distinguen momentos de evaluación, dado que se entiende que los Planes Anuales concretan el desa-

rrollo del Proyecto durante un período que, al ser evaluado en la Memoria Anual, evalúa, a su vez, aspectos parciales del Proyecto. Al mismo tiempo, se requiere que se tenga la visión global del Proyecto y del momento en que se encuentra su desarrollo, esto hace también necesaria una valoración global. Para ello pueden utilizarse diversos instrumentos.

La evaluación global es la que valora directamente el desarrollo de los distintos componentes del Proyecto educativo en la perspectiva de su totalidad. Puede partir de la explicitación de los ámbitos que se quieren evaluar, concretando cómo se quiere hacer, cuándo y quién lo va a hacer.

Se puede valorar:

— El nivel de implicación en el Proyecto de los distintos miembros y órganos de la institución (valorando, también, en el caso de los Centros de Profesores y de Recursos, las aportaciones de otros implicados: de los responsables de formación de los centros educativos, de los colaboradores...).

— Actualización de datos sobre el análisis de la realidad del entorno y de la propia institución.

— Análisis y valoración para la introducción de posibles mejoras en la organización y funcionamiento del centro.

— Revisión crítica del modelo de formación (tras el que hay un modelo de docente, de persona y de sociedad) y del perfil de profesor que inspiran el Proyecto.

— Actualización de las normas de funcionamiento interno (del Reglamento de Régimen Interior).

— Nuevas aportaciones a los programas, acciones formativas y modalidades de formación.

La realización de la Memoria del Plan Anual lleva consigo la evaluación de los aspectos del Proyecto que han sido concretados en el Plan Anual. Este será el momento más adecuado para retomar la evaluación global del Proyecto, teniendo en cuenta que la Memoria es un instrumento más de esa valoración. Para la elaboración del Plan Anual siguiente, convendría tener en cuenta la globalidad del Proyecto para continuar el desarrollo de lo ya iniciado o comenzar el desarrollo de nuevos aspectos del mismo.

# 3

# Los Planes Anuales de Formación

## 3.1. Los Planes Anuales en el marco de la planificación general de la formación

En los primeros años, los llamados Planes de CEP se convirtieron en meros programas de actividades, que se ofrecían al profesorado de una zona, porque estaban desconectados de unas líneas claras de actuación, de unos planes sistemáticos, de unos modelos de reflexión, de un proyecto global de toda la institución. Cada aspecto de la vida y actividad de un centro de formación forma parte, en realidad, de un todo cuya intencionalidad ha de ser manifiesta. Así el Plan Anual pasa a ser, cuando existe un proyecto de formación reflexionado y explicitado por todos los miembros de la institución, el instrumento de planificación que ayuda a la concreción y ejecución del Proyecto en el tiempo específico de un año. Así se pasa, por ejemplo, de Centros de Profesores con programas de actividades a Centros de Profesores o Centros de Profesores y de Recursos con un Proyecto global de formación.

Se ha de tener en cuenta que en los centros de formación dependientes de la Administración, pero con un importante grado de autonomía consecuente con el propio modelo de formación, se da la doble perspectiva derivada del carácter ambivalente de la propia institución: por una parte, hay que tener presente la existencia del marco general definido para la formación permanente del profesorado y, por otra, las peculiaridades de cada ámbito concreto.

El objetivo fundamental de la elaboración de Planes Anuales de Formación no es sólo sistematizar la planificación, sino facilitar al profesorado un conocimiento de los criterios que se han tenido presentes a la hora de adop-

tar un determinado tipo de organización o de hacer unas propuestas de actividades. De tal modo que permita que los profesores y profesoras adscritos a un centro de formación no sean meros receptores pasivos de una información elaborada por otros, sino que, por el contrario, conozcan el proceso seguido y puedan implicarse activamente en él.

## 3.2. Componentes de un Plan Anual

El Plan Anual debe incorporar los elementos que se considere que concretan el quehacer global del centro durante ese período. Ello no implica que haya una rigidez en los apartados, lo que hay que asegurar es que el Plan recoja todos los aspectos que van a desarrollar la vida de la institución.

### 3.2.1. Actualización del diagnóstico del ámbito de actuación y de la institución. Análisis de necesidades de formación

El Plan Anual debe recoger los aspectos del análisis del ámbito que son más significativos para el desarrollo de los objetivos que se proponga conseguir para ese curso.

Debe servir para la actualización permanente del análisis y del diagnóstico del ámbito de actuación. En el Proyecto se recogen los aspectos más importantes del ámbito, siendo conscientes de que es un análisis abierto que se modifica por la evolución de la propia realidad social. Los aspectos nuevos de dicha realidad pueden ser incorporados por los elementos del análisis que cada curso incluirá el propio Plan Anual.

En todo diagnóstico de la realidad siempre quedan pendientes aspectos en los que se debe profundizar y que hay que analizar con más detenimiento. Desde esta perspectiva, se ha de tener en cuenta el análisis incorporado al Proyecto para ceñirnos a los aspectos que todavía no se han analizado suficientemente o a los que no se ha dado respuesta.

El diagnóstico previo no sólo ha de hacer referencia al ámbito de actuación, sino a la propia institución. El análisis de la institución como tal, en sus distintas dimensiones como organización, es algo que ya se hace sistemáticamente en las Memorias anuales correspondientes. Quizá falte la perspectiva del marco de la planificación global que implica el hecho de tener un Proyecto a medio y largo plazo.

Para el diagnóstico previo de la organización y para situarse en el punto de partida del Plan Anual, es preciso tener como referencia explícita próxima la Memoria del curso anterior y la perspectiva del Proyecto.

El análisis y detección de necesidades de formación puede estar ya hecho en sus líneas generales y actualizado en la Memoria tras la evaluación realizada, tanto de las actividades de formación como de las demandas explícitas e implícitas del profesorado. Es positivo incorporar al Plan Anual las necesidades a las que se propone dar respuesta y relacionarlas con los apartados posteriores.

### 3.2.2. Análisis de recursos disponibles

Es necesario saber los recursos con que se va a contar para el desarrollo del Plan Anual:

— Recursos de tipo económico: el proyecto de presupuesto.

— Recursos humanos: equipo docente, personal no docente, posibles recursos humanos coyunturales, colaboraciones de personas de otras instituciones (Ayuntamiento, Universidad, alumnos de F.P. en prácticas...), red de profesores y profesoras colaboradores, etc.

— Recursos materiales: propios del centro de formación, facilitados por otras instituciones de forma permanente o puntual, etc.

También es importante tener claro qué publicaciones se van a realizar y qué materiales se van a difundir entre el profesorado.

La utilización de los recursos disponibles es algo que no puede hacerse a la ligera solamente porque se disponga de ellos. Unos criterios claros y coherentes con los principios definidos en el Proyecto podrán llevarnos a hacer propuestas, muy necesarias en tiempos de crisis, para una optimización lo más racional posible de los recursos con que se cuenta.

Los materiales generados por grupos de trabajo, seminarios, proyectos de innovación e investigación o a través de otras acciones y modalidades formativas deben ser comunicados a los docentes. En este sentido, es necesario elaborar una propuesta de publicación y difusión entre el profesorado de la zona. Esto lleva consigo tener unos criterios claros sobre los materiales que pueden ser difundidos.

### 3.2.3 Finalidades y objetivos del Plan

En el documento de la Subdirección General de Formación del Profesorado *Planes anuales de Formación de los CEP* se dice: "Se intentará definir una serie de objetivos que orienten las actividades durante un curso aunque sin olvidar que, como parte de un proyecto de formación más amplio, deben estar relacionados con otras previsiones a más largo plazo" (página 18). Entendemos que estas "previsiones a más largo plazo" sólo tienen sentido en lo que, desde el principio, se viene definiendo como Proyecto del Centro.

Los objetivos del Plan Anual deben reunir unas características claramente diferenciadas de las que éstos tienen en el Proyecto, puesto que concretan y desarrollan los objetivos generales propuestos en éste. Deben ser concretos y asumibles en el período de tiempo para el que se planifica. Es importante que hagan referencia a todos los aspectos de actuación externa y desarrollo interno de la organización y gestión en los que se va a actuar durante ese tiempo. A la vez, deben ser objetivos que impliquen un avance en la ejecución del Proyecto.

### 3.2.4. Ámbito territorial definido para las distintas actuaciones

Cada institución puede organizar su territorio para la intervención como considere conveniente, partiendo de las características geográficas y sociales de la zona. En unos casos, será distinguiendo entre zonas urbanas, semi-ru-

rales y rurales; en otros, será por barrios, distritos o zonas definidas según los recursos humanos de la institución de formación. Se entiende que cada centro tendrá, partiendo de su propia realidad, los elementos de juicio necesarios para hacer lo más eficaz posible el servicio que presta y organizar su territorio consecuentemente.

La organización para desarrollar el Plan Anual puede ser diferente, dependiendo del tipo de programas o actuaciones que se quieran realizar y la distribución de tareas dentro del equipo pedagógico. Será conveniente que en el Plan Provincial, que recoge los distintos Planes Anuales de las instituciones de formación de la provincia, se explicite dicha organización.

### 3.2.5. Colectivos a los que se prioriza

Si en el Proyecto se han definido distintas líneas de actuación, es lógico que se planifiquen actividades para cada una de ellas. No siempre será posible dar respuesta a todo y en todos los aspectos; de ahí, la necesidad de delimitar claramente los aspectos en los que se planifican actividades y de señalar qué líneas se priorizan para ese Plan Anual.

Hay Centros de Profesores y de Recursos que han planificado su actuación a través de programas. Entonces será necesario concretar en qué momento se encuentra el desarrollo de los Programas y las acciones formativas concretas que se planifican para dicho período.

Es importante precisar, también, el ámbito geográfico en que se van a desarrollar las distintas actuaciones y los responsables de las mismas.

### 3.2.6. Descripción de modalidades y estrategias metodológicas

Las modalidades y estrategias para la intervención adquieren sentido si hay un Proyecto a medio y largo plazo. El documento de la Subdirección General de Formación del Profesorado anteriormente citado nos dice que "las alternativas no están en una sola estrategia de formación, ni tampoco en una postura ecléctica que dé cabida a todo, sino en una reflexión teórica que contribuya a concretar lo que se pretende en el contexto sobre el que se actúa, utilizando para ello, en cada momento, las estrategias adecuadas" (página 17).

Las características de cada zona, tanto las que definen su espacio como las que pueden construir el perfil de profesorado, son los elementos básicos a la hora de organizar la intervención, de modo que se haga viable el Proyecto de formación. Así, habrá que plantearse, por ejemplo:

— Si es conveniente hacer una distribución de zonas más pequeñas de todo el territorio que abarca el centro, para favorecer la aproximación de las actividades de formación al profesorado o para atender a otros aspectos importantes como reuniones informativas por zonas, con los responsables de formación de los centros o con grupos de profesorado interesado en un tema concreto.

— Si es pertinente la generalización o no de la formación en un centro educativo. La justificación de esta decisión proviene del modelo de trabajo en equipo, con repercusión directa en la práctica del aula. Es una acción

formativa que puede aplicarse en la mayoría de los contextos posibles, tendiendo a implicar a grupos amplios de docentes de un mismo claustro o a todo el claustro a través del fomento de Proyectos de Formación en Centros dentro del Proyecto Educativo o de los Proyectos Curriculares de Etapa.

— Si es aconsejable la organización en torno a seminarios o grupos de trabajo y si hay que hacer una oferta para los mismos orientada desde la institución de formación o no.

— Si es posible incorporar estrategias cooperativas para desarrollar las sesiones en una determinada actividad para un colectivo determinado.

— Determinar las condiciones de participación en cada actividad, etc.

### 3.2.7. Temporalización del Plan

Es importante fijar los períodos en que se desarrollarán las distintas actividades y propuestas de acción para llevar a cabo los objetivos. Esta temporalización tendrá una función racionalizadora de la utilización del tiempo, tanto para la planificación y desarrollo de las propuestas de trabajo interno como para la puesta en marcha de las actividades, su seguimiento y evaluación.

Es importante que el profesorado tenga una visión global de los momentos en que se presentan las convocatorias y la duración de las actividades en las que pueda participar.

### 3.2.8. Descripción de la organización, del seguimiento y de la evaluación

Teniendo en cuenta que la estructura organizativa supone la atención simultánea a la configuración de un equipo más o menos amplio de personas, por una parte, y, por otra, crear un sistema de relaciones con el profesorado al que atiende la institución, que facilite la difusión de las propuestas y la implicación directa en la gestión y valoración de las actividades, el Plan Anual considerará estos dos aspectos:

#### a) Estructura interna

Presentación clara del organigrama del equipo permanente, tanto de los docentes como de los no docentes y de la distribución de tareas que se ha realizado para el período en curso. Se tratará de favorecer, además del horario de atención al público, la posibilidad de dirigirse a aquella persona que más directamente esté implicada en un tema específico.

Es interesante que el Plan Anual incluya una panorámica lo más completa posible de todas las tareas de gestión de actividades, prestación de servicios y relación del profesorado con el equipo, dando a conocer las responsabilidades de todos y cada uno de los implicados en el funcionamiento del centro durante ese año.

Presentación de los aspectos derivados de la estructura pedagógica adoptada (departamental, por áreas, programas, etc.).

b) Estructura y cauces de relación externa

Tanto para el profesorado como para la propia institución es básico que estén claros los cauces de relación.

En el caso de los Centros de Profesores y de Recursos, se trata de instituciones en las que el profesorado participa directamente a través de distintos órganos para hacer efectivo el protagonismo del docente en su propia formación.

La estructura básica de relación con el profesorado y con las instituciones estará definida en el Proyecto del Centro y en el Reglamento de Régimen Interior. Es importante que en los Planes Anuales se presenten dichos cauces de relación, explicitando los que de forma especial puedan tener mayor relevancia (ya sea porque se quiera potenciar un cauce concreto o por otras circunstancias) para ese período y para hacer eficaz la información y la participación del profesorado en su propia formación.

La figura del responsable de formación en los centros educativos es clave en la relación entre los Centros de Profesores y de Recursos y los centros educativos. La perspectiva de la institución de formación en relación con estos representantes debe ser la de construir una red de representantes de formación en los centros, potenciando lo más posible sus funciones y elaborando las estrategias más adecuadas en cada caso para llevarlas a cabo. En este sentido se deberían clarificar las siguientes cuestiones:

— Qué colaboración puede plantearse que favorezca la comprensión del Proyecto del centro de formación y el conocimiento y difusión de los Planes Anuales en los respectivos centros educativos.

— Cómo pueden contribuir a la detección de intereses y necesidades de formación de sus claustros y a la formulación de Proyectos de Formación en Centros dentro del Proyecto Educativo.

— Qué información, en qué momentos y de qué forma, se les va a facilitar para que difundan entre sus compañeros y compañeras.

— Cómo pueden apoyar la puesta en marcha de las actividades facilitando, por ejemplo, modelos de solicitud de participación, transmitiendo la información sobre admisiones, etc.

— Cómo pueden colaborar en la evaluación de las actividades de formación, etc.

### 3.2.9. Plan de actividades

Las actividades desarrollarán y concretarán las acciones formativas y modalidades de formación que el centro de formación haya previsto en su Proyecto y que den respuesta a la realización de los objetivos propuestos en el Plan Anual.

La presentación y organización de las actividades en el Plan dependerá de la organización interna del mismo. Se hará, por ejemplo, a través de acciones formativas determinadas, que se desarrollarán a través de determinadas modalidades de formación, para diferentes etapas...

### 3.2.10. Plan de evaluación

El Plan Anual incorporará el diseño de evaluación y éste deberá ser coherente con el modelo y criterios de seguimiento y evaluación que se haya definido en el Proyecto.

Se concretará qué se pretende con la evaluación del proceso de desarrollo del Plan, qué aspectos se van a seguir a lo largo del curso, en qué momentos se va a realizar la recogida de información, de qué fuentes se va a valer, y con qué instrumentos va a realizarse. También será preciso establecer cuáles serán los momentos de análisis de la información que deberá llevar a cabo todo el equipo de implicados en cada uno de los aspectos. Asimismo, habrá que decidir para qué se utilizan los resultados de dichos análisis, a quiénes se comunican y de qué modo.

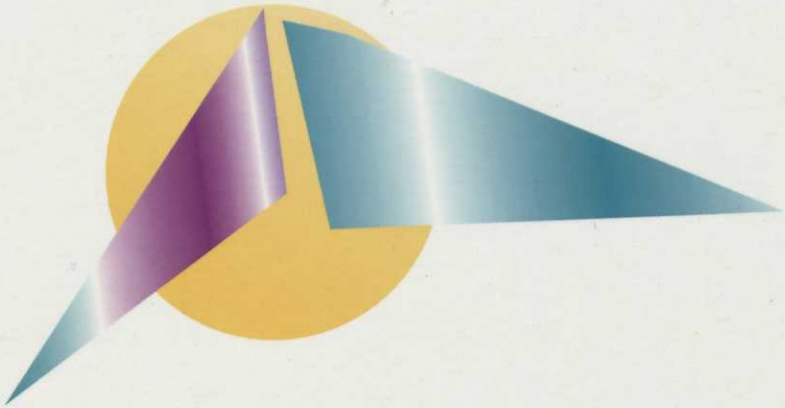
### 3.2.11. Difusión del Plan

Parece fuera de toda discusión que el Plan Anual debe ser difundido entre sus usuarios: personas, instituciones, etc., para lo que habrá que definir también los cauces y estrategias: a través de los responsables de formación, mediante una revista, con una presentación pública, en envío personalizado, a través de la prensa local..., asegurando que la información que se quiere difundir llegue a todos con la mayor claridad posible y en el momento preciso.



Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General
de Formación del Profesorado

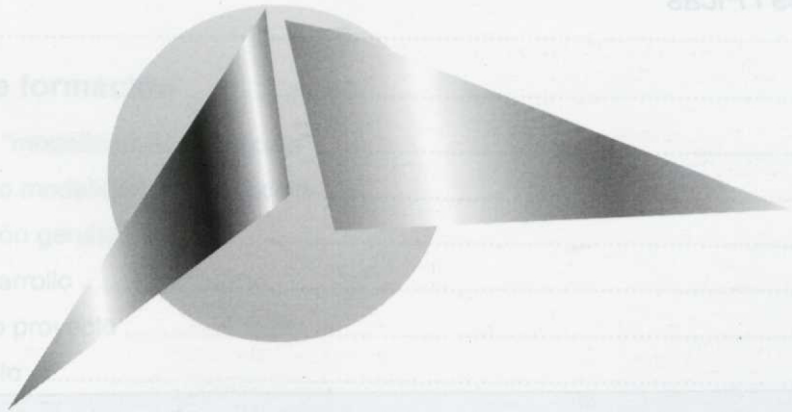


# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 3

*Modalidades de Formación y Formación en Centros*

Ministerio de Educación y Ciencia



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 3

*Modalidades de Formación y Formación en Centros*

**Ministerio de Educación y Ciencia**

***Coordinación general de la obra:***

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

Este documento ha sido elaborado por:

Mercedes Duque Renilla, Juan José García Ortiz, Montserrat Muñoz Diestre, Víctor Palacios Lasanta, Ana Pérez Figueras, María Jesús del Río de Abajo, Aurelio Santisteban Cimarro y Montserrat Tarrés i Picas.

Para el desarrollo del apartado de Formación en Centros se ha partido del análisis y estudio del *Documento de trabajo para la elaboración de los proyectos de Formación en Centros* elaborado por Ana Magdaleno Ruiz. Igualmente, se han recogido parte de las conclusiones vertidas en el *Plan de seguimiento y apoyo a los Proyectos de Formación en Centros. Curso 92-93*, realizado por la propia Subdirección General de Formación del Profesorado.

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-96-136-1
I.S.B.N.: 84-369-2838-5
Depósito legal: M-15741-1996
Realiza: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice

**Introdución** ..... 7

**1. Modalidades de formación** ..... 11

1.1. Concepto de "modalidad de formación" ..... 11

1.2. El curso como modalidad de formación ..... 15

Caracterización general ..... 15

Diseño y desarrollo ..... 17

A) Diseño o proyecto ..... 17

B) Desarrollo ..... 19

*a)* Agentes, roles e interacciones ..... 19

*b)* Estrategias preferentes ..... 20

*c)* Recursos ..... 20

*d)* La evaluación ..... 21

1.3. Seminarios ..... 23

Caracterización general ..... 23

Diseño y desarrollo ..... 24

A) Objetivos ..... 25

B) Organización ..... 25

*a)* Agentes, roles e interacciones ..... 25

*b)* Estrategias metodológicas ..... 26

*c)* Temporalización ..... 27

*d)* Recursos ..... 27

*e)* Convocatoria ..... 28

c) Evaluación ..... 28

1.4. Grupos de trabajo ..... 29

Caracterización general ..... 29

Diseño y desarrollo ..... 30

A) Objetivos ..... 31
B) Organización ..... 31
*a)* Agentes, roles e interacciones ..... 31
*b)* Estrategias metodológicas ..... 32
*c)* Temporalización ..... 33
*d)* Recursos ..... 33
*e)* Convocatoria ..... 33
C) Evaluación ..... 34
1.5. Las modalidades de formación en la planificación ..... 35
1.6. La formación a distancia ..... 38

**2. La Formación en Centros** ..... 41

Caracterización ..... 41
Los elementos de un Proyecto de Formación de un centro ..... 44
A) Objetivos ..... 44
B) Contenidos ..... 44
C) Modalidades de formación y estrategias metodológicas ..... 45
D) Temporalización ..... 47
E) Recursos ..... 47
F) Papel de los participantes e interacciones ..... 48
G) Evaluación ..... 49
Los Proyectos de Formación en Centros en el Plan de Actuación de una institución formativa ..... 50

**3. Papel de la asesoría en los procesos de formación permanente** ..... 53

Generalidades ..... 53
La asesoría de las modalidades básicas y de la formación en centros ..... 55
A) Cursos ..... 55
B) Seminarios ..... 57
C) Grupos de trabajo ..... 58
D) Formación en centros ..... 60

A modo de conclusión ..... 62

**Anexos** ..... 65

Anexo I: Diseño general de cursos A.C.D.-A. ..... 67
Anexo II: Evaluación de cursos ..... 79
Anexo III: Modelo de convocatoria de seminarios y grupos de trabajo ..... 91
Anexo IV: Guión de análisis de proyectos ..... 101
Anexo V: Guión de análisis de la Memoria final ..... 103
Anexo VI: Ficha de observación ..... 105
Anexo VII: Guión para la evaluación de material didáctico ..... 107
Anexo VIII: Síntesis de documentos y protocolos ..... 112
Anexo IX: Guía para el diagnóstico de un centro con Proyecto de formación ..... 115
Anexo X: Proyecto de formación en centros ..... 119
Anexo XI: Orientaciones para el seguimiento de los Proyectos de formación en centros ..... 123
Anexo XII: Cuestionario sobre seguimiento de actuaciones formativas que incorporen los temas transversales ..... 139

A modo de conclusión ..... 31
Anexos ..... 85
Anexo I: Diseño general de cursos A.C.D.A. ..... 87
Anexo II: Evaluación de cursos ..... 89
Anexo III: Modelo de convocatoria de seminarios y grupos de trabajo ..... 91
Anexo IV: Guión de análisis de proyectos ..... 101
Anexo V: Guión de análisis de la Memoria final ..... 103
Anexo VI: Ficha de observación ..... 105
Anexo VII: Guión para la evaluación de material didáctico ..... 107
Anexo VIII: Síntesis de documentos y protocolos ..... 112
Anexo IX: Guía para el diagnóstico de un centro con Proyecto de formación ..... 41
Anexo X: Proyecto de formación en centros ..... 43
Anexo XI: Orientaciones para el seguimiento de los Proyectos de formación en centros ..... 44
Anexo XII: Cuestionario sobre seguimiento de actuaciones formativas que incorporen los temas transversales ..... 44

1.5. Las modalidades de formación en la planificación ..... 44
1.6. La formación a distancia ..... 45

2. La Formación en Centros ..... 47
Caracterización ..... 47
Los elementos de un Proyecto de Formación de un Centro ..... 48
A) Objetivos ..... 48
B) Contenidos ..... 48
C) Modalidades de formación y estrategias metodológicas ..... 49
D) Temporalización ..... 51
E) Recursos ..... 51
F) Papel de los participantes e interacciones ..... 52
G) Evaluación ..... 53
Los Proyectos de Formación en Centros en el Plan de Actuación de una institución formativa ..... 54

3. Papel de la asesoría en los procesos de formación permanente ..... 57
Generalidades ..... 57
La asesoría de las modalidades básicas y de la formación en centros ..... 60
A) Cursos ..... 60
B) Seminarios ..... 61
C) Grupos de trabajo ..... 62
D) Formación en centros ..... 64

# Introducción

*¿Por qué incluir un documento sobre "modalidades de formación" y "formación en centros" en un estuche de Materiales de Apoyo para las personas que se dedican a la planificación y gestión de la formación permanente del profesorado?*

*No se trata, aunque en última instancia también pueda contribuir a una homogeneización, de llegar a una uniformidad en el uso de términos para certificar actividades propuestas por distintas instituciones, ni tampoco se trata de iniciar ni cerrar una discusión nominalista, ni de un enfrentamiento de paradigmas pedagógicos sobre la formación permanente, entendida ésta como objeto de estudio.*

*Todos creemos saber qué es un curso; el término forma parte de nuestro lenguaje cotidiano; todos estamos de acuerdo en que nos formamos asistiendo a conferencias, congresos o a Escuelas de Verano; pero, ya no está tan claro si es o no formarse participar en un seminario permanente o elaborar materiales para el aula con las otras personas que forman parte de nuestro departamento o debatir cuál es la filosofía educativa del centro.*

*Ahora bien, sí estaríamos de acuerdo en que nuestra formación se completaría más si, al final de un proceso más o menos planificado, "sabemos más". Sin embargo, las personas que se dedican, desde hace un tiempo, al diseño, desarrollo y evaluación de la formación inicial y/o permanente del profesorado saben que los modos en que se lleva a cabo este proceso para "saber más" son indisociables de la propia consecución de este objetivo.*

*La modalidad de formación que se elija en cada caso, para desarrollar unos contenidos, es la que nos permitirá la adecuación a las personas y a los contextos, y, en última instancia, el modo en que tiene lugar la formación (la modalidad y las estrategias con las que se lleva a cabo), además de ayudar a transmitir eficazmente unos contenidos, crea estilos de pensamiento y condiciona formas de "saber hacer".*

*Partiendo de un consenso sobre las afirmaciones anteriores, se ha pensado en la utilidad de recoger por escrito las aproximaciones a las que se ha ido llegando sobre el qué y el para qué de las distintas modalidades y estrategias formativas, y el cómo incardinarlas en actuaciones planificadas por las instituciones que se dedican*

*a la formación de los docentes o en proyectos diseñados por los propios componentes de los claustros de los centros educativos (a esta formación en el puesto de trabajo es a la que denominaremos a lo largo del Documento "formación en centros").*

*Se recogen aquí el debate y las reflexiones que se han ido intercambiando entre el grupo de personas que, dentro del Departamento de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Barcelona, se dedican a la formación del profesorado como objeto de investigación y de estudio, coordinadas por el profesor Francisco Imbernón Muñoz, y que han colaborado estrechamente con la Subdirección General de Formación del Profesorado en la formación de los directores y directoras y asesores y asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos, los asesores y asesoras técnicos docentes de las Unidades de Programas Educativos, etc., las personas de esta Subdirección que se dedican, a su vez, a diseñar, organizar y supervisar dicha actividad, y los propios miembros de los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos.*

*Asimismo, se ha valorado la idoneidad en este momento de la pequeña historia de la formación permanente: después de cuatro años de seguimiento del trabajo desarrollado a partir de las convocatorias de Proyectos de formación en centros, del intercambio de información con algunos de los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos, que más han avanzado en esta línea de actuación, y de haber extraído las conclusiones del estudio de casos de centros con Proyecto de formación, llevado a cabo por la Subdirección de Formación del Profesorado junto con los Centros de Profesores y de Recursos y las Unidades de Programas Educativos correspondientes, a lo largo del curso 1992/93, de tratar de aclarar también qué se puede entender por "formación en centros" y qué tiene que ver con, por un lado, un modelo de formación que parta de la práctica profesional, ligado al puesto de trabajo, contextualizado y entre iguales, y, por otro lado, con el concepto de desarrollo de la formación en itinerarios profesionales a los que se accedería progresivamente a través de distintas modalidades, pero que se engarzarían en un proyecto común de centro.*

*Este Documento se concibe como un modo de ampliar la reflexión sobre los procesos de formación permanente del profesorado y el papel que desempeñan las distintas acciones o actuaciones formativas, modalidades y estrategias en los mismos, y sobre el análisis de cuáles son las más ajustadas a cada necesidad formativa (si las hay) y la consideración de la interrelación que se puede dar entre las modalidades más frecuentes para diseñar la respuesta a cada situación concreta.*

*Se trata, pues, de ofrecer un instrumento de trabajo y apoyo a las personas e instituciones que se dedican a la formación del profesorado, que les sirva como refe-*

*rencia no normativa en su trabajo, ayudando a llegar a consensos en la utilización de criterios para analizar la realidad mediante una clarificación de conceptos. En este sentido, se incluye también un apartado dedicado a orientar las posibles facetas de intervención de las personas que asesoran los procesos de formación permanente.*

*Y se pretende, en último término, facilitar a los usuarios una mejor identificación de las actividades en las que pueden participar, haciendo más nítidos su concepción y sus objetivos.*

# 1

# Modalidades de formación

## 1.1. Concepto de "modalidad de formación"

La dificultad de caracterizar las modalidades más empleadas en la formación del profesorado comienza, sin duda, con la que plantea el término "modalidad". Intuitivamente sugiere la idea de "modo" o manera" de organizar un proceso formativo y, en ocasiones, se utiliza indistintamente o se confunde con otros términos, como estrategias metodológicas, acciones o actuaciones formativas, etc. Es necesario, pues, comenzar situando el término "modalidad" entre otros términos usados en el mundo de la formación del profesorado.

Podríamos considerar **modalidades** las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva); el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.); los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, "personas expertas", asesores y asesoras, participantes...); el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía; la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que se desarrollan; la coincidencia o no en el espacio y en el tiempo del formador y de los formadores (modalidad presencial o a distancia), etc.

Una modalidad de formación estará constituida por un conjunto de actividades formativas que respondan a un objetivo y tienen una unidad de contenidos y organizativa; es decir, serán las modalidades las que permitirán expli-

citar la manera en que se van a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La elección de una modalidad conlleva la toma de una serie de decisiones: una aclaración de intenciones y objetivos, la selección y secuencia de unos contenidos, la determinación de unas estrategias metodológicas y de un tipo de relaciones, unos criterios e instrumentos de evaluación, una planificación de recursos humanos y materiales y una determinación de espacios y tiempos.

Cualquier modalidad de formación debe tener en cuenta unos requisitos en su diseño y desarrollo acordes con el modelo global de formación. En este caso, habría que considerar que:

— Debe aportar información nueva de los campos de conocimiento sobre los que se trabaja. Cada actividad parte de algo sabido y de algo desconocido, planteado en forma de problema o de duda, y la actividad formativa que se realiza debe aumentar los conocimientos de profesoras y profesores, por la vía que sea propia o más adecuada en cada modalidad.

— Debe favorecer una revisión de la práctica docente y tener repercusión en el aula. Sin pretender hacer un reduccionismo en el sentido de que el único objetivo de las actividades de formación sea su aplicación inmediata en el trabajo concreto de cada docente, es cierto que cada actividad debe proporcionar estrategias y conocimientos para que cada enseñante pueda revisar su actuación con el alumnado o en el puesto de trabajo. y, en general, este análisis de su práctica habrá de proporcionarle nuevos elementos de reflexión y aprendizaje. Por otro lado y de manera natural, la formación permanente debe proporcionar vías para modificar la práctica docente donde sea necesario.

— En cualquier modalidad formativa deben conjugarse aspectos teóricos y prácticos y, en cada caso, el equilibrio y la complementariedad entre ellos serán elementos para validar la actividad, superándose las visiones parciales improductivas que unen la idea de conocimiento a la "teoría" o que no admiten ninguna reflexión que no sea "práctica" o esté sustentada en una "práctica" determinada.

— Por último, cualquier actividad de formación debe tener en cuenta la evaluación de la propia actividad, de la participación de las personas, de todo el proceso seguido desde que fue planteada y de la repercusión en la práctica docente del profesorado.

La finalidad última de cualquier modalidad de formación es, sin duda, la actualización y perfeccionamiento del profesorado en las cuestiones epistemológicas, técnicas y didácticas que permitan un desarrollo profesional vinculado a la problemática emergente de su práctica cotidiana, considerando que el desarrollo de la misma lo llevan a cabo no personas aisladas, sino equipos docentes. Es cierto que cada modalidad puede responder más a una faceta u otra de dicha finalidad y esa circunstancia habrá determinado la elección de una modalidad u otra para responder a una necesidad formativa o a un objetivo más preciso, pero, en principio, cualquier modalidad debe confluir en el logro de esta meta. Los objetivos concretos se establecen de distinto modo en las distintas modalidades, según el grado de autonomía en el trabajo del colectivo participante: el proyecto de un grupo de trabajo debe explicitar los objetivos que se plantean las personas participantes para un lapso de tiempo; los objetivos de un curso serán determinados por quienes lo organicen, por ejemplo.

Los contenidos de trabajo son también comunes a cualquier modalidad de formación en la que participe el profesorado, ya que todas ellas girarán en torno a temas relacionados con el currículo, o a contenidos relacionados con

las distintas funciones que puede desempeñar un docente en el centro educativo o en los servicios de apoyo a los centros: tutoría, dirección, orientación, asesoramiento, etc., y promoverán un intercambio de ideas y experiencias entre iguales, así como una elaboración cooperativa de proyectos, materiales, etc.

Todas estas consideraciones nos llevan a pensar en que, si tratamos de definir cada una de las distintas modalidades formativas, no serán ni su vinculación al modelo de formación, ni los objetivos, ni los contenidos, ni los ámbitos de actuación, los indicadores que nos ayuden a caracterizarlas.

La caracterización de cada una de ellas surgirá del cruce entre distintos indicadores, entre los que, además de matizaciones sobre los citados, adquieren especial relevancia los colectivos a los que van dirigidas, la configuración del proyecto de trabajo (diseño, ejecución y evaluación), el modo de participación (individual, colectiva, dentro de un proyecto general de un centro...), el grado de autonomía del colectivo participante, la metodología de trabajo empleada (estrategias preferentes) y la interacción entre los distintos agentes y los distintos roles que cada persona asume en el desarrollo de la actividad.

Lo que, de manera definitiva, permite identificar una modalidad de formación u otra es la configuración global del diseño o proyecto de trabajo y el modo en que se va a desarrollar: quién establece y cómo los objetivos formativos y con qué grado de precisión se explicitan; quién elige y cómo los contenidos sobre los que reflexionar y el grado de profundización en los mismos, dependiente del colectivo que participa; quién toma las decisiones sobre la ejecución del proyecto en temas como distribución del tiempo o secuencia, resultados que se esperan como fruto del trabajo, selección de estrategias metodológicas y de qué manera se hace y quién establece y cómo los mecanismos y criterios de evaluación. Y las interacciones que se establecen entre los protagonistas de la actividad y el papel que cada uno asume o puede asumir: la dirección del trabajo, la aportación individual al trabajo colectivo, quién aporta desde fuera o dentro del grupo, el poder de decisión de todas o algunas de las personas implicadas, la coordinación entre iguales, la participación permanente o puntual en un momento del proceso de trabajo, etc.

El desarrollo de una modalidad formativa se concreta mediante la realización de actividades configuradas por unas determinadas **estrategias metodológicas,** por ejemplo: el estudio de casos, la resolución de problemas, el incidente crítico, el debate, la exposición con o sin coloquio, simulaciones, el análisis de materiales, la acción tutorizada, etc.

La metodología de trabajo empleada en la formación puede ser un aspecto diferenciador, aunque no definitivo, entre modalidades. No todas las estrategias son igualmente aplicables ni válidas para todas las personas o colectivos, ya que el grado de habilidades o destrezas de autoaprendizaje no es igual y, aunque las estrategias empleadas fuesen las mismas, el tema elegido, la profundidad con la que se trabaja, la implicación, compromiso y autonomía del profesorado serán distintos en función de sus propios objetivos y capacidades personales y exigirán un apoyo o dirección mayor o menor según el resto de las circunstancias que cabe considerar en la actividad formativa.

Sin embargo, cabe recordar aquí que no todas las estrategias son iguales y, aunque el criterio básico para elegir una de ellas y no otra es el de **adecuación** al objetivo propuesto, al tema y a las personas participantes, existe un conjunto de ellas, que por sus características, están más acorde con el modelo de formación permanente del profesorado que parte de una reflexión sobre la práctica profesional, una formación básicamente entre iguales, que con-

sidera el centro educativo como eje vertebrador de la actividad docente, contextualizada y que fomenta, en última instancia, la autoformación.

Será más interesante organizar las sesiones en torno a aquel tipo de estrategias en las que se realice un trabajo cooperativo; en las que se analicen situaciones del trabajo cotidiano, reales o de validez genérica por ser simulaciones de experiencias previas; en las que se busquen vías de solución múltiples a problemas habituales en los centros educativos; en las que se incorpore información novedosa y relevante para la práctica profesional; en las que se den a conocer recursos y la forma de analizarlos de modo que su utilización sea significativa y contextualizada. En esta línea, se convertirían en estrategias preferentes para el desarrollo de las modalidades el estudio de casos, la acción tutorizada, la simulación, el *role-playing,* el incidente crítico y el análisis de materiales, entre otras posibles. Todas estas estrategias vincularían los procesos formativos a procesos autoevaluativos y de resolución de problemas y contribuirían a aproximar la formación a la investigación educativa aplicada.

Con todas las observaciones hechas hasta aquí, se considerarán, a partir de ahora en el documento, tres modalidades básicas para la formación permanente del profesorado: los **cursos, seminarios** y **grupos de trabajo,** que tratarán de caracterizarse y diferenciarse, pero que habrá que tener en cuenta que, en definitiva, forman parte de un continuo que da respuesta a situaciones más dirigidas y cerradas y a situaciones más abiertas y autónomas, en el que resulta difícil establecer límites entre unas y otras, ya que, en todas ellas, en un momento dado, se darán situaciones necesariamente "dirigidas" y todas ellas deben provocar situaciones de autonomía de trabajo entre quienes participan y en las que, en cualquier caso, será la consideración simultánea de todas las variables antes citadas la que aconsejará una u otra modalidad, siendo todas igualmente valiosas si conducen hacia la autonomía profesional y hacia la apertura de procesos de autoperfeccionamiento de los docentes.

Las instituciones de formación deberán establecer criterios para que, cuando una actividad esté en el límite entre una u otra modalidad de formación, se consigne claramente en un lugar preciso para ayudar al profesorado en su elección. Por otro lado, la caracterización que a continuación se hace de las modalidades citadas servirá como referencia para asimilar otras actividades a una u otra modalidad.

La "Orden por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado" es clara respecto a los requisitos que deben cumplir las actividades de formación para su reconocimiento y sólo aquellas que cumplan esos requisitos de convocatoria, diseño, seguimiento y evaluación serán certificadas como tales.

Sin embargo, no hay que olvidar que existen *otras actividades* que, aun no reuniendo estos requisitos, cumplen un importante papel en el conjunto de la oferta que se hace al profesorado. Jornadas, conferencias, congresos, etc., y todo un conjunto sin fin de pequeñas o grandes actividades que alcanzan objetivos de sensibilización, de motivación, de puesta en común del trabajo realizado, que actúan como apoyo o refuerzo de los procesos formativos y, en muchas ocasiones, ayudan al profesorado a clarificar su situación respecto a la formación permanente, por ejemplo, a plantearse nuevos objetivos en su profesión, a descubrir nuevas vías de trabajo y a valorar el avance que la formación permanente provoca en su profesión.

Las distintas modalidades formativas, organizadas y planificadas con el objetivo de intervenir sobre un colectivo determinado, constituyen una **actuación** formativa: las instituciones de formación pueden planificar sus actuaciones

organizándolas con distintos criterios para responder a las necesidades que detectan y a las prioridades que se establecen. Una manera de organizarlas es encontrar líneas de acción formativa que respondan a tendencias y fines muy globales. Así, se pueden considerar:

— Los planes de actividades ofertadas a colectivos de profesorado de un mismo territorio.

— La formación en centros o en el lugar de trabajo para un colectivo preciso.

— Los programas de autoformación a distancia, etc.

Tampoco las acciones formativas deben considerarse como excluyentes dentro de la planificación de la formación permanente del profesorado, pero sí es cierto que, una vez más, cabe considerar cuáles pueden resultar más coherentes con el perfil del profesor que se pretende favorecer a través de la formación: el del docente autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones en procesos de elaboración y desarrollo del currículo, que tenga en cuenta la diversidad del alumnado y el entorno social y cultural en el que se ubica el centro educativo y capaz de trabajar en equipos docentes dentro de la unidad que se considera el centro.

La planificación territorial permite dar una respuesta cercana a la problemática de los docentes de una zona que tiende a ser homogénea, respetando la variedad de trayectorias del colectivo al que se dirige. La "formación en el centro" favorece el trabajo en grupo, partiendo de la práctica concreta en el aula y en el centro, tomando parte incluso en el diseño de la formación y potenciando, como se ha observado también antes para las modalidades y estrategias, procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, que ajustarán la formación a las necesidades reales de quienes participen en ella. Ambas opciones pueden ejemplificar propuestas adecuadas a los fines que persigue la formación permanente de los profesionales de la enseñanza.

En suma, podremos decir que es la planificación de las acciones formativas, de las modalidades y de las estrategias metodológicas la que configura el **sistema de intervención** de los servicios de apoyo a los centros docentes, que constituyen las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, como pueden ser los Centros de Profesores y de Recursos.

## 1.2. El curso como modalidad de formación

### Caracterización general

Los cursos, al igual que el resto de modalidades de formación, tienen como fin desarrollar determinadas capacidades y actitudes del profesorado, para contribuir a la profesionalidad docente y mejorar la calidad de la educación. Se estructuran en un tiempo predeterminado y con un grado de planificación previa minuciosa, en función de unos objetivos y de unos posibles participantes que condicionarán, según la complejidad del proceso formativo y el grado de vinculación con la práctica, una secuencia del proceso de formación que podrá subdividirse o no en distintas fases, presenciales y no presenciales.

Los cursos de formación permanente son una de las modalidades en que se agrupan las actividades de formación y participan de los mismos rasgos básicos que caracterizan el modelo de formación permanente del profesorado adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado,* a saber:

— Los cursos han de plantear problemas profesionales:

- Relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Ante una reforma educativa, los contenidos de formación permanente han de caracterizarse necesariamente por su estrecha vinculación con los cambios curriculares propuestos, especialmente en lo que se refiere a la actualización científica y didáctica en aquellos temas que resulten más novedosos o de mayor dificultad.
- Relacionados con tareas nuevas que le puedan ser encomendadas a los docentes dentro del sistema educativo y para las que previamente no ha tenido preparación: dirección de centros, orientación, tutoría, asesoramiento en la formación permanente, etc.

— Los cursos han de desarrollar procesos de formación ligados al lugar de trabajo de las personas participantes, procurando posibilitar la incorporación de lo aprendido al contexto escolar y así tener una incidencia significativa en el centro concreto y en el trabajo con el alumnado.

— Los cursos han de tener un enfoque basado en la cooperación entre los docentes. Se trata de otorgar especial importancia al desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, puesto que la interacción social es un factor decisivo en la formación de las personas; interacción que ha de incardinarse en la realización de un trabajo común.

— Los cursos deberán promover la autonomía del profesorado en una línea que posibilite la continuidad de su formación y autoformación, aproximándolo a situaciones de investigación en el aula.

Sin embargo, los cursos tienen también rasgos que los diferencian de las otras dos modalidades definidas en este documento, es decir, los grupos de trabajo y los seminarios. Se pueden sintetizar esos rasgos específicos del siguiente modo:

— El diseño de un curso lo concreta básicamente la institución convocante, teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los destinatarios. Si fuera posible, parte del diseño puede ser llevada a cabo cooperativamente entre quienes lo organizan y quienes participan en él (en un curso de profundización solicitado por un grupo de trabajo, por ejemplo).

— Un curso ofrece a los docentes un diseño de actividad "guiada" en el camino de la búsqueda colectiva y personal de la autonomía profesional.

— En la actividad han de participar tres grupos humanos que tienen asignadas funciones diferentes: los organizadores, que diseñan el proceso de formación, lo coordinan y, casi siempre, lo dirigen; los ponentes, que intervienen como personas expertas, aportando nuevas informaciones y propiciando dinámicas de trabajo participativas; el profesorado que elige participar en el curso, del que se espera un intercambio de experiencias y una reflexión sobre su práctica, que servirá de punto de partida para incorporar nuevas informaciones en un proceso lo más flexible y contextualizado posible.

## Diseño y desarrollo

En este apartado se comenta un conjunto de acciones que suelen llevarse a cabo antes de comenzar un curso y durante su realización. Con ello se pretende, de modo genérico, sistematizar esas actuaciones y reflexionar sobre los procesos implicados en la planificación de una actividad de formación de este tipo.

### A) Diseño o proyecto

El diseño o proyecto de un curso funciona como una hipótesis de trabajo cuya justificación y enfoque en cuanto a los principios que determinan la selección de objetivos, contenidos y evaluación se halla fundamentalmente en las características profesionales de las personas destinatarias de la actividad y su contexto profesional.

El diseño ha de ser lo más flexible y completo posible. Completo porque debe prever, al máximo nivel de detalle, la concepción del proyecto, y su plasmación organizativa: concreción espacio-temporal para la secuencia de actividades, de tal modo que cada una de éstas tenga sentido y sea coherente con el proyecto global. Flexible porque el diseño ha de ser capaz de implicar a los participantes como profesionales responsables, cuya identificación con el proceso de formación será mayor cuanto más real sea su margen de maniobra para aportar sugerencias de modificación o ampliación, que atañerán fundamentalmente a los contenidos y a la dinámica interna.

El diseño de un curso incluye el análisis de los posibles participantes, la justificación y objetivos de la actividad, la selección y secuencia de los contenidos, los principios y pautas metodológicas y el tipo y procedimientos de evaluación.

El marco del diseño, que influirá necesariamente en la propuesta del curso por parte de la organización convocante, lo constituye el análisis del contexto que la institución realiza de su ámbito de actuación. Puede verse, a modo de ejemplo, el apartado "Guión para el diagnóstico del ámbito (focos de evaluación)", incluido en el Documento 4 *Elementos para el análisis del ámbito de actuación.* Una vez conocido el ámbito de actuación, resultará especialmente útil entrevistar a algunas personas, posibles destinatarias, con cuestionarios semiestructurados y recoger información sobre cursos semejantes organizados en el pasado, a través de entrevistas con sus organizadores y mediante el análisis de la documentación de esos cursos. Hecho el acopio de todas estas informaciones, se planteará su interpretación en términos de características del profesorado y necesidades de formación.

La justificación y los objetivos de los cursos exponen la relación entre el profesorado existente y sus necesidades de formación en función de los cambios deseables. Así se establecen el enfoque del curso y las razones que fundamentan las decisiones adoptadas y se seleccionan objetivos adecuados a la vez que coherentes con el Plan de Actuación de la institución convocante.

La selección y secuencia de contenidos suelen realizarse al mismo tiempo que se determinan los objetivos. En cualquier caso, lo más importante no es si se abordan antes los objetivos o los contenidos, o a la par, sino si realmente se consigue una estrecha relación entre ambos elementos.

Una tendencia frecuente e inadecuada consiste en realizar una selección de contenidos demasiado amplia y con un enfoque panorámico. Esto aboca a planteamientos "teoricistas" y superficiales, alejando el desarrollo del curso

de los intereses profesionales del docente. Con criterios más ajustados a la realidad, es decir, a las posibilidades de aprendizaje en el marco espacio-temporal de un curso y a los problemas prácticos del ejercicio de la función docente o, como ya se ha mencionado antes, de otras nuevas funciones encomendadas a los participantes en sus centros de trabajo o en otros de apoyo externo, las garantías de éxito del curso aumentan significativamente.

En cuanto a los aspectos metodológicos, no puede obviarse su imprescindible consecuencia con las decisiones adoptadas respecto a los objetivos y contenidos. En la línea de desarrollar cursos participativos y que superen el esquema de "ciclo de conferencias", hay que prever estrategias participativas de trabajo en pequeño grupo que tengan su origen en la experiencia y conocimientos previos de los participantes; que susciten la reflexión del profesorado sobre lo que habitualmente hace en el aula o lo que debería hacer en un futuro trabajo; sesiones en las que se analicen y evalúen materiales concretos —unidades didácticas, trabajos de los alumnos, materiales curriculares oficiales o elaborados por el profesorado, material audiovisual o materiales de apoyo— en las que se lleven a cabo actividades de simulación, estudio de casos, resolución de problemas, etc.

Durante el desarrollo de un curso, el uso de una metodología no basada exclusivamente ni fundamentalmente en la transmisión verbal de información conlleva un proceso de coordinación previa entre personas organizadoras y ponentes, en el que ambas partes coincidan en su planteamiento y diseñen las actividades pertinentes. En este sentido, cabe señalar la conveniencia de reducir el número de ponentes del equipo docente, que deberá ser cohesionado y coordinado y para el que el director o persona que coordine el curso sirva de referente continuo tanto antes, como durante el desarrollo del mismo.

En todo diseño de un curso, ha de plantearse, desde el principio, el problema de la evaluación en su doble vertiente: la evaluación del propio curso y la del profesorado participante. El diseño de evaluación tiene por objeto proporcionar información sobre el proceso formativo y señalar la conveniencia de introducir modificaciones en tal proceso o en cursos posteriores, así como la evaluación de las personas participantes.

La evaluación del curso forma parte del diseño del mismo, implica una actitud, permite la orientación del proceso formativo, conlleva juicios de valor sobre una medida y se puede relacionar con procesos de investigación-innovación. Al margen del modelo de evaluación que se adopte, habrá que definir los fines (¿para qué se evalúa?); los focos de la evaluación (¿qué y a quién se evalúa?); los responsables (¿quién evalúa?); el momento (¿cuándo?) y la metodología (¿sirviéndose de qué fuentes y con qué instrumentos se evalúa?) para así poder clasificar y valorar la información y delimitar las consecuencias.

El eje sobre el que se basa la coordinación pedagógica de un curso es el diseño del mismo. La coordinación se centrará, por lo tanto, en la discusión, profundización y negociación de las personas organizadoras con el equipo docente, para plasmar ese diseño en la realidad.

Una vez finalizado el diseño, se realizará la convocatoria, que constituye el documento en que este diseño se hace público y se establecen las condiciones de participación. Las tres tareas esenciales en relación con la convocatoria de un curso son, pues: fijar los requisitos y condiciones de participación, informar acerca del diseño y realizar una difusión apropiada.

No todos los cursos fijan requisitos de carácter selectivo, pero, siempre que haya un número de plazas limitadas para participar en una actividad, conviene prefijar los criterios de admisión, para dar transparencia y objetividad al

proceso de selección. Las condiciones de participación, dado que son una información esencial para el profesorado, deben expresarse de forma clara en la convocatoria. Por ejemplo, conviene señalar con precisión en qué horario se desarrollará el curso, qué méritos se han de alegar y cómo justificarlos, qué criterios de evaluación determinarán la superación del curso y qué certificaciones se expedirán.

La correcta y amplia difusión de la convocatoria es un aspecto que hay que cuidar al máximo para garantizar que el profesorado adquiera con facilidad y prontitud la información necesaria para poder decidir su participación. A modo de ejemplo, se incorpora como anexo de este Documento el resumen del diseño marco de los cursos de Actualización Científica y Didáctica, tipo A, elaborado para el año académico 1992/93 (véase Anexo I, pág. 67).

B) Desarrollo

**a) Agentes, roles e interacciones**

La clave del desarrollo de un curso es la actuación coordinada del equipo de dirección, que será el encargado de establecer las líneas de coherencia y continuidad del mismo.

Un primer punto que hay que tener en cuenta es la selección de ponentes o personas que intervendrán como expertas. Los criterios de selección han de estar muy ligados a la tarea que se le encomiende a cada profesional: el ponente ha de ser consciente de que actúa para desarrollar un encargo previamente consensuado con quienes organizan la actividad. Resulta de una gran eficacia que las personas expertas conjuguen una rigurosa solvencia científica con una buena capacidad de comunicación y de dinamización de las sesiones de trabajo. Avanzar en la calidad de los procesos de diseño y desarrollo de los cursos implica superar la actuación de la persona experta como elemento aislado, incorporándola a un equipo docente coordinado.

Una adecuada coordinación pedagógica conlleva casi siempre, como se ha dicho antes, limitar el número de personas expertas por parte de los organizadores para evitar un exceso de dispersión. El trabajo previo no debe basarse sólo en conversaciones y reuniones en las que la comunicación sea exclusivamente oral, sino que conviene ir completando una documentación con acuerdos, síntesis de reuniones, esquemas del contenido de los ponentes, etc., que, a lo largo del desarrollo del curso, puedan servir, incluso, como material de apoyo a las personas asistentes.

Una vez que comienza la actividad con los participantes, dirigir un curso requiere no sólo ser capaz de planificar, diseñar y coordinar, sino ser una persona comunicadora, capaz de propiciar un clima de aprendizaje constructivo entre profesionales. En algunos casos, una reunión previa con los asistentes puede resultar de gran valor, puesto que permite intercambiar las primeras informaciones, entregar los materiales del curso y realizar alguna recogida de datos.

Durante el desarrollo de algunos cursos, es necesario que alguna de las personas que dirigen y/o coordinan esté permanentemente presente. Así, realizará una constante actividad de integración y síntesis que sitúe las distintas sesiones de trabajo y haga visible, cuando convenga, el hilo conductor que dota de sentido al conjunto del proceso formativo; se explicitará, en lo concreto, la implicación entre diseño, desarrollo y evaluación de la actividad formativa, promoviendo una actitud de constante reflexión y revisión sobre lo diseñado, con gran disponibilidad para la introducción de las modificaciones necesarias que corrijan las deficiencias.

También podrá correr a cargo del equipo de dirección, en algunos casos, parte de la gestión administrativa de los cursos, en la medida en que esto facilite el desarrollo del mismo y sea garante del proceso de evaluación.

**b) Estrategias preferentes**

No se puede hablar de estrategias preferentes para todo tipo de cursos, dado que, fundamentalmente, en función de su mayor o menor duración y de su estructura, podrán desarrollarse de muy diferentes maneras.

Los cursos de corta duración suelen tener como objetivo una transmisión de información más o menos profunda sobre un tema (aunque no sea idéntico el caso de un curso de iniciación a una temática transversal, por ejemplo, al de un curso monográfico sobre la evaluación del uso escrito de la lengua materna desde un enfoque didáctico comunicativo y funcional). Ahora bien, si esto es así, es muy probable que la única estrategia posible, o la más adecuada, sea la de la exposición con coloquio.

En cambio, si pensamos en un curso de larga duración, con distintas fases, será conveniente plantearse una variedad de estrategias, entre las que será posible seleccionar aquellas que hemos considerado como preferentes en el apartado 1.1. del Documento. Se podrán estudiar problemas concretos y contextualizados, discutiendo soluciones que se hayan dado a los mismos o proponiendo otras nuevas a través de estudios de casos; o se podrán analizar y diseñar materiales, viendo su posible utilidad en relación con el Proyecto Curricular que se lleva a cabo en un centro; o se organizará un *role-playing* que permita avanzar en el estudio de las interacciones que se producen en un equipo docente (Equipo Directivo de un centro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de Orientación, Departamento Didáctico, etc.), en un proceso de toma de decisiones consensuadas, etc.

No cabe descartar ninguna estrategia *a priori*, sólo recordar que el hecho de trabajar con unas u otras configura estilos de pensamiento y ofrece posibles modelos para el quehacer cotidiano en las propias aulas.

**c) Recursos**

Tras la elaboración del diseño del curso y junto a la coordinación pedagógica, se prepararán los recursos materiales y de infraestructura: presupuestos, locales, reprografía, materiales específicos, programa y carpetas, etc.

El presupuesto vendrá determinado por el diseño de la actividad y por los recursos disponibles. La relación entre ambos aspectos puede suponer cambios en uno u otro. En cualquier caso, el procedimiento más conveniente consiste en definir el diseño de un curso y estimar con ponderación el presupuesto necesario. Otras prácticas, como partir de una cantidad fija y organizar un curso para gastar ese presupuesto, responden a una ausencia de planificación de la formación permanente.

Los locales han de reunir una serie de condiciones que permitan el desarrollo adecuado de la actividad. En cuanto a los materiales necesarios para las diversas sesiones deberán ser entregados al inicio del curso o, como muy tarde, al inicio de la propia sesión.

Los materiales de apoyo son documentos de trabajo que pueden facilitar la incorporación de nueva información por parte de las personas que participan en la actividad, antes de las sesiones de trabajo presencial o a lo largo de

las mismas, según se considere conveniente; facilitar la labor de los ponentes, descargando de contenido informativo sus intervenciones; conseguir que en las sesiones de trabajo se pueda dedicar más tiempo al intercambio, realización de actividades y profundización en aspectos de más interés para el grupo; favorecer la formación entre iguales, etc.

Por ello, es conveniente que todos los asistentes al curso conozcan los materiales, para que estos y las personas que desarrollan las ponencias puedan tener en ellos una referencia común, tanto si comparten sus planteamientos como si discrepan de ellos.

Generalmente, esta modalidad, dado su carácter cerrado y muy informativo, provoca el uso de abundante material escrito con el fin de agilizar las sesiones de trabajo o complementarlas y con la aspiración de abrir vías futuras de ampliación y profundización en los contenidos. La abundancia de materiales existentes en torno a las áreas, etapas o cualquier tema que sea objeto de la actividad de formación, permite que el análisis del tema tratado avance a partir de la aportación de dichos materiales, enriqueciéndola. Junto a los materiales entregados, es altamente recomendable ofrecer también referencias claras a otros documentos publicados o accesibles para su búsqueda por parte de los participantes en función de sus intereses particulares.

Los materiales podrán tener un uso polivalente: servirán para generar una discusión en grupo o para el estudio individual; deberán abrir perspectivas en los temas objeto de estudio, para lo cual pueden utilizarse en distintos momentos de la actividad: como presentación y motivación inicial, como complemento, como recopilación de conclusiones, etc. Será necesario cuidar la presentación y el uso que se hace de la documentación escrita que acompaña a las actividades de formación. La presentación deberá ser clara, ordenada, con índices y guiones de lectura, además de sistematizada, y su cantidad debería ser accesible.

### d) La evaluación

Como señalábamos más arriba, podemos distinguir dos facetas en cuanto a la evaluación de un curso: la evaluación del propio proceso de desarrollo y la evaluación de los participantes. Trataremos de ocuparnos sucintamente de ambas (véase, a modo de ejemplo, el Anexo II, pág. 79, que esquematiza el diseño de evaluación del desarrollo y de los participantes en un curso de formación inicial de asesores y asesoras de los Centros de Profesores del territorio gestionado directamente por el M.E.C., año 1990/91, y de este curso como parte integrante de un Programa).

*La evaluación del proceso*

La concepción de la evaluación de los cursos pone el énfasis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje entendido como un continuo.

Se resalta, así, la función formativa de la evaluación, caracterizada por su carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso formativo, al propiciar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades y posibilidades del profesorado y al permitir, consecuentemente, la modificación de aquellos aspectos que resulten disfuncionales.

Hay dos principios básicos que dotan de sentido y realismo a estos procedimientos de evaluación de los cursos de formación permanente del profesorado: el rigor y la utilidad. El rigor no sólo ha de presidir el diseño y desarrollo de las actividades de evaluación que se desarrollarán en un curso, sino que ha de reflejar la aspiración a la objetividad o intersubjetividad que caracteriza toda evaluación. El principio de utilidad se refiere a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se usan. Así, no es aconsejable iniciar un proceso de evaluación que por afán de rigor suponga utilizar tal cantidad de tiempo y de recursos que invaliden el planteamiento.

Los procedimientos serán más útiles en la medida en que sean más ágiles, proporcionen una información relevante y los datos estén bien contrastados. Así, conviene decidir cuáles van a ser los focos de la evaluación, de qué fuentes vamos a recibir información y con qué instrumentos.

En aras del rigor y la utilidad que acabamos de mencionar y manteniendo el enfoque formativo, convendrá, en primer lugar, negociar el proceso de evaluación con todas las personas interesadas en la misma: organizadores, equipo docente, participantes, etc. Igualmente, será de vital importancia contar con la información que pueden suministrarnos cada uno de los agentes, con lo que se logrará un contraste de puntos de vista. Y habrá que tratar de recurrir a instrumentos variados que nos permitan recabar opiniones de modo más estandarizado, quizás cuantitativas, pero también otras más matizadas y cualitativas (se podrá recurrir a triangulaciones de instrumentos como entrevistas, cuestionarios y observaciones externas o participantes, por ejemplo). La información recogida tendrá que plasmarse tanto en informes parciales como en un informe final y ser comunicada y debatida con todos aquellas personas que han participado o puedan estar interesadas en la misma.

La evaluación, así entendida, se configura como un apoyo a la planificación y desarrollo de los cursos y pretende contribuir a la mejora de la actividad. La evaluación del proceso no puede prescindir de la participación de todas las partes intervinientes, si quiere ser real y aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud. Ello implica, además, no eliminar o negar el conflicto y las tensiones sino incorporarlos al proceso evaluador como situaciones que hay que interpretar y de las que aprender.

La evaluación del proceso ha de concebirse como un instrumento de aprendizaje para los responsables de la formación, en el sentido de que suponga una reflexión sobre lo diseñado y lo realizado. Incluirá un resumen de lo sucedido, su interpretación y las conclusiones extraídas que puedan servir de base para futuras actuaciones.

El Informe final es el documento que cierra el *dossier* de un curso, compuesto por un conjunto de documentos de carácter pedagógico y administrativo: diseño, memoria económica, convocatoria, programa, materiales de apoyo, acta de profesoras y profesores seleccionados, informes parciales y actas de reuniones de evaluación o seguimiento, la ficha registro del curso, las fichas registro de participantes y el análisis y valoración finales que se acaban de mencionar.

*Evaluación de los participantes*

El sistema de evaluación de las personas que asisten a un curso forma parte del diseño general de evaluación del mismo y debe ser coherente con los objetivos que se persiguen, los contenidos y los planteamientos metodológicos.

Los compromisos que un profesor o profesora asume al inscribirse en un curso deben ser claros y conocidos con anterioridad. En algún caso, pueden ser sometidos a discusión y acuerdo previo al comienzo de la actividad. Esta transparencia en los criterios de evaluación elimina confusiones y conflictos que suelen influir negativamente en el desarrollo de la actividad.

Los cursos contarán con una Comisión de Evaluación integrada, al menos, por las personas que forman el equipo de dirección de la actividad, y por un asesor o persona responsable de la institución de formación, si es que no formaba ya parte del equipo de dirección. La evaluación de los participantes en los cursos ha de realizarse con total rigor y, si tenemos en cuenta que son agentes de su propia formación, será necesario incorporar siempre procesos de autoevaluación y coevaluación. Asimismo, podrá considerarse conveniente que exista una persona representante de los asistentes en la Comisión de Evaluación.

La evaluación observará: la participación activa, tanto en el gran grupo como en el pequeño grupo (incluye la asistencia obligatoria) y la realización de las diversas propuestas de trabajo que se programen durante la actividad presencial y no presencial, si la hubiere.

La evaluación dará lugar, en último término, a la expedición de los certificados que se regula en la "Orden Ministerial que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado"; al dorso de los mismos, podrán añadirse cuantas especificaciones considere pertinentes la entidad organizadora. La evaluación de alumnos y alumnas se hará constar, de forma justificada y valorada, en el informe final del curso, mencionado en el apartado anterior.

## 1.3. Seminarios

### Caracterización general

El seminario es otra de las modalidades de formación que tiene como finalidad general desarrollar determinadas capacidades y actitudes del profesorado para contribuir a la profesionalidad docente y mejorar la calidad de la educación.

Se puede definir el seminario como una modalidad de formación en la que participan un conjunto de profesores y profesoras con cierta autonomía grupal (capacidad limitada para generar su autoformación) que, apoyándose en la formación entre iguales, con la ayuda de una persona experta, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto de formación flexible, y elaboran unas conclusiones sobre el mismo.

De acuerdo con la definición anterior, esta modalidad de formación se caracteriza fundamentalmente por surgir de la propia iniciativa del profesorado participante, que es, además, quien realiza su diseño. Dicha característica supone una dinámica de trabajo en grupo, cuyos miembros participan en igualdad de condiciones y asumen las mismas responsabilidades, con excepción de la persona que coordina y, por lo tanto, orienta y canaliza la actividad.

Asimismo, los seminarios participan de los rasgos básicos que caracterizan el modelo de formación que se recoge en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989)*, tal y como a continuación se indica:

— Han de analizar contenidos disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos relacionados con la práctica profesional del profesorado que forma parte de ellos. En definitiva, los contenidos deben tener una estrecha relación con el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

— Deben desarrollar actividades de formación que fomenten el trabajo en colaboración para buscar soluciones comunes a la problemática que surge de la actividad diaria en el aula.

— Deben promover procesos de participación activa del profesorado en la planificación de su propia actividad formativa.

— Han de pretender la autonomía de las personas que participan, de tal forma que consigan ser agentes y protagonistas de su proceso formativo.

Por todo lo anterior, podemos concluir que esta modalidad de formación tiene unos rasgos específicos que la diferencian de la que se ha descrito anteriormente en este documento (los cursos). Estos rasgos específicos podrían resumirse en los siguientes:

— El seminario surge por iniciativa del propio profesorado que participa.

— El diseño lo elaboran las personas que participan en él, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

— La actividad está coordinada por un profesional (persona experta) con el consenso de quienes participan en ella.

— La organización del grupo de profesores y profesoras permite la formación entre iguales.

— En la actividad han de participar: la institución que convoca, a través de un responsable que hará el seguimiento del seminario; la persona experta que orienta dicho seminario (esta y la anterior pueden coincidir algunas veces) y el grupo de docentes que participa conjuntamente en el estudio de diversos contenidos curriculares.

### Diseño y desarrollo

El diseño de un seminario deberá estar vinculado a la elaboración de un proyecto de trabajo flexible que podrá redefinirse a lo largo del proceso de desarrollo de la actividad.

El diseño del proyecto convendría que, en principio, respondiera a los apartados que se señalan en el artículo 8.° punto 1 de la "Orden Ministerial que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado".

Además de los apartados recogidos en la Orden, el diseño de un seminario deberá tener en cuenta un aspecto previo: que la experiencia y necesidades de los profesores y profesoras participantes en el mismo se aproxime a los objetivos del proyecto de formación, para así posibilitar su logro y la utilidad profesional de la formación que conlleva.

Con el fin de caracterizar esta modalidad, pasaremos a continuación a comentar, con carácter orientativo, cada uno de los apartados del proyecto.

A) Objetivos

Los objetivos de un seminario deberán establecer la relación entre la experiencia de los docentes que participan en la actividad de formación y las necesidades y expectativas que desean cubrir; cuanta mayor relación exista entre un aspecto y otro, mayor utilidad profesional obtendrán de la formación.

De todas formas, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, no es fácil establecer esta relación, ya que el conjunto de profesores y profesoras que componen un seminario no siempre forman un grupo capaz de avanzar por sí mismo; por ello, el seminario prevé la posibilidad de definir unos objetivos que puedan modificarse a lo largo del proceso en función de cómo avancen los integrantes en su consolidación como grupo.

De todo lo anterior, se deduce que el seminario debe establecer dos bloques de objetivos:

— Objetivos organizativos: aquellos referidos al intento de avanzar en la consolidación de un conjunto de personas como grupo, capaz de generar su propia formación, considerando además la autonomía del docente como finalidad.

— Objetivos referidos al contenido: aquellos orientados a profundizar en el análisis, reflexión y adaptación de los distintos aspectos en que se ha previsto trabajar.

B) Organización

La organización del seminario es el elemento que define de forma más específica esta modalidad de formación. Antes de pasar a tratar los distintos aspectos que inciden en su organización, es preciso establecer de quién parte la iniciativa del seminario, y aquí podemos encontrarnos, al menos, con dos posibilidades:

— Seminario cuya iniciativa parte de un grupo de docentes que ya se conocen, tienen un entorno de trabajo similar y una experiencia profesional compartida (seminario o departamento de área de un centro, grupo de enseñantes de un mismo ciclo de un centro, etc.).

— Seminarios promovidos desde la institución de formación para orientar o canalizar las inquietudes y expectativas de un determinado grupo de personas que, como en el caso anterior, pueden tener un entorno de trabajo similar y una experiencia profesional compartida.

Estas dos posibilidades van a condicionar, entre otras cosas, el tipo de convocatoria y los resultados del trabajo, ya que en un caso nos encontramos con unos profesores y profesoras que pueden estar más o menos acostumbrados a trabajar como grupo, mientras que en el otro caso necesitarán un período de tiempo mayor para alcanzar una cierta cohesión grupal.

**a) Agentes, roles e interacciones**

El conjunto de docentes que participan en esta modalidad tiene igual nivel de implicación y capacidad de decisión en el desarrollo de la misma. De acuerdo con esta forma de participación, el grupo debe contribuir a la re-

alización de las tareas y establecer cauces de comunicación permanentes. No obstante, una de las personas del seminario realiza la tarea de coordinación y desarrolla un papel cualitativamente distinto que se concreta en las siguientes funciones:

— Orientar, organizar y coordinar el trabajo del seminario.

— Participar, de modo especialmente activo, en la elaboración del proyecto inicial así como en las modificaciones que se vayan introduciendo a lo largo del proceso.

— Actuar como persona experta que da pautas, introduce ideas o plantea preguntas que hagan avanzar el proyecto inicial.

— Participar, con la persona responsable de la institución convocante, en el seguimiento y evaluación del seminario.

— Gestionar, junto con esa misma persona representante de la institución, los recursos económicos asignados a la actividad.

Además de la persona que coordine, podrá haber uno o varios expertos (según las necesidades del profesorado que compone el seminario), cuya función será la de profundizar en aspectos muy concretos, aclarar conceptos y sugerir ideas nuevas; en todo caso, deberán conocer la trayectoria del trabajo que realiza el grupo para que sea un medio de avance y no de distorsión.

Con carácter orientativo, se puede considerar que el número máximo de profesoras y profesores que pueden componer un seminario debería situarse entre doce y quince. Sin embargo, el número idóneo de participantes de un seminario vendrá dado, en cada caso, por las características de su proyecto.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que en esta modalidad se dan tareas de autoformación, de formación a partir de otras personas y de formación con otros; de todos modos, habrá períodos en los que el flujo de información unidireccional de un experto hacia el conjunto de docentes predomine sobre el intercambio horizontal; no obstante, la persona experta deberá favorecer dinámicas de formación entre iguales para que, con el tiempo, lleguen a conseguir mayores niveles de autonomía y de madurez como grupo.

**b) Estrategias metodológicas**

La elección de unas u otras tendrá mucho que ver con las características organizativas de esta modalidad y con los objetivos y contenidos que se hayan elegido. De acuerdo con estas características, las estrategias más adecuadas podrían ser entre otras: la exposición de un tema por parte de la persona experta que permita el coloquio, el debate que posibilite la confrontación de planteamientos individuales sobre informaciones facilitadas previamente, análisis de materiales o las simulaciones que suponen la reproducción de situaciones reales con el propósito de llegar a resolver problemas con anterioridad a que se puedan producir.

En cualquier caso las estrategias metodológicas deberían estar concatenadas, formando un proceso que al menos tendría tres momentos:

— Explicitación: poner de manifiesto las ideas previas por parte del grupo, sobre el tema o problema objeto de trabajo, para que todas las personas que constituyan el seminario conozcan y consensúen el punto de partida.

— Reformulación: modificación o confirmación de las ideas previas, ayudándose con la lectura de documentos, la exposición de un ponente, el debate a partir de documentos leídos, etc.

— Síntesis: elaboración de conclusiones sobre el tema o problema objeto de trabajo.

**c) Temporalización**

La organización temporal debe hacerse de acuerdo con el contenido del proyecto y la disponibilidad real de las personas que participan en el seminario, teniendo en cuenta que es necesario establecer la duración total de la actividad y la periodicidad de las sesiones de trabajo.

Aunque es muy difícil fijar el tiempo que deben durar las actividades de esta modalidad, ya que este factor depende de la temática escogida, de la profundidad en el conocimiento que sobre la misma tenga el conjunto de profesores y profesoras, de su cohesión como grupo, etc., no debería ser superior al de un curso escolar; en el caso de que el tema fuera lo suficientemente complejo como para necesitar más tiempo, es preciso parcelarlo para que cada curso se cierre con sus objetivos cumplidos. Esta temporalización en cursos facilitaría la gestión administrativa e impediría las situaciones complejas que se producen en la expedición de certificados.

**d) Recursos**

Los participantes en esta modalidad de formación podrán contar con dos tipos de recursos: recursos para la formación y recursos materiales.

Entre los primeros están desde la documentación necesaria sobre el tema objeto de estudio, que unas veces servirá de soporte metodológico y otras como complemento de las actividades, hasta las ponencias de las personas expertas, pasando por la asignación que se concede a quien coordina el seminario. En el segundo caso, se encuentran desde las necesidades de reprografía, hasta las necesidades bibliográficas que demande el seminario.

Unas y otras necesidades estarán reflejadas, en la medida de lo posible, en el proyecto correspondiente. Pero, la institución que facilita los recursos debe tener en cuenta que en esta planificación no se pueden prever todas las necesidades de recursos para desarrollar el proyecto, por lo tanto deben establecer los cauces adecuados para que las personas que participan en un seminario puedan ampliar o incluso rectificar las solicitudes de recursos que habían reflejado en dicho proyecto.

En cualquier caso, los recursos que se le asignen serán gestionados, conjuntamente, por la persona que coordine el seminario y por aquella que sea representante de la institución de formación.

**e) Convocatoria**

La convocatoria de esta modalidad formativa deberá ser elaborada por la institución de formación convocante y recogerá, al menos, los siguientes aspectos:

— Introducción: en la que se explicitará la relación de esta modalidad con el resto del Plan de actuación de la institución convocante y las características específicas que se le adjudican.

— Condiciones de participación que deben reunir las personas que se presenten a ella.

— Protocolo del proyecto de trabajo en el que figurarán, entre otros, los siguientes apartados:

- Participantes.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Temporalización.
- Organización del trabajo (número de profesores y profesoras, persona coordinadora, metodología, tiempos, recursos, espacios, etc.).
- Evaluación.

— Criterios de adjudicación de ayudas.

— Compromisos de la institución con el seminario y del seminario con la institución. (Véase Anexo III, pág. 91).

## C) Evaluación

Todo diseño de un seminario deberá establecer. desde el proyecto, un diseño de evaluación que proporcione datos cualitativos y cuantitativos sobre la situación de los integrantes del seminario y la situación del trabajo que pretenden desarrollar. Esta evaluación interna podrá llevarse a cabo junto con el asesor o asesora responsable de la actividad y no deberá confundirse con los requisitos establecidos por la organización responsable de la formación para la concesión de las certificaciones.

En el diseño de evaluación, deberán concretarse el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar los diferentes aspectos del proyecto. A título orientativo, especificaremos qué cosas se pueden recoger en cada uno de esos apartados:

— Fundamentalmente se debería evaluar para conocer la dinámica interna del conjunto de profesoras y profesores que componen el grupo, cómo avanzan en su proceso de autonomía individual y como grupo capaz de autoformarse, y cómo la consecución de los objetivos fijados en el proyecto les hace avanzar en su profesionalidad.

— Respecto al qué evaluar convendría:

- conocer el contenido de las sesiones;
- conocer las interacciones que se producen entre las personas que componen el seminario, lo que indicará su progreso como grupo;
- conocer el funcionamiento de las sesiones de trabajo (si se cumplen las tareas planificadas, si la participación de los integrantes del seminario es activa, etc.);
- conocer y valorar la riqueza de las conclusiones;
- conocer el grado de consecución de los objetivos marcados en el proyecto.

— En cuanto a los instrumentos, se podrían utilizar entre otros: el diario o registro de la actividad, cuestionarios, entrevistas, guías de observación, recogida de datos por medios mecánicos, etc. Estos instrumentos deben seleccionarse de acuerdo con las personas que forman parte del seminario y una vez valoradas las tareas que requieren la utilización de dichos instrumentos. (Véase Anexo VI, pág. 105.)

La persona que coordine la actividad deberá recoger y tratar la información procedente de los instrumentos anteriores, con cuyas conclusiones se realizarán debates entre los componentes del seminario en busca de un consenso en la interpretación. Con las conclusiones recogidas en los citados debates, el coordinador o coordinadora elaborará el informe final.

En lo que se refiere al cuándo evaluar, dependerá de la dinámica interna del seminario y será fijado por quien coordine la actividad de acuerdo con los profesores y profesoras componentes del seminario. (Véase Anexo VIII, pág. 112.)

## 1.4. Grupos de trabajo

### Caracterización general

Los grupos de trabajo, de la misma manera que las dos modalidades de formación tratadas anteriormente, tienen como fin fomentar el trabajo en equipo, actualizar los contenidos científicos y didácticos, impulsar la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En general, se puede considerar al grupo de trabajo como una modalidad de formación en la que participa un grupo de docentes con plena autonomía grupal (capacidad del conjunto de profesores para generar su propia formación) que, basándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto de formación claramente definido, y elaboran unas conclusiones relativas al desarrollo del proyecto.

Además, el grupo de trabajo participa de los rasgos básicos que caracterizan el modelo de formación por el que se ha optado en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989)*, en los términos que se expresan a continuación:

— Los grupos de trabajo desarrollan tareas que parten de la reflexión sobre las actuaciones en el aula para aplicar las teorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas actuaciones suponen procesos de investigación y experimentación del currículo: el profesorado reflexiona sobre su práctica en el aula, la analiza ayudándose de las aportaciones de los distintos conocimientos científicos y, en consecuencia, toma las decisiones más adecuadas para avanzar en su desarrollo profesional.

— Los grupos de trabajo fomentan una determinada colaboración entre los docentes, encaminada a buscar soluciones comunes a la problemática surgida de la actividad diaria en aula. Asimismo, esta modalidad potencia la formación permanente como parte de la actividad profesional del profesorado, ligada a una labor de innovación educativa en el marco del propio centro docente, considerado como unidad funcional básica.

— Los grupos de trabajo constituyen una vía de formación diversificada que permite desarrollar procesos formativos planificados por los propios participantes.

— Los grupos de trabajo posibilitan que un profesorado con distinto punto de partida, distinto grado de implicación en actividades de formación y desempeñando funciones diferentes en el centro docente puedan decidir autónomamente el qué, el cómo y el cuándo formarse.

De acuerdo con la anterior caracterización, esta modalidad de formación tiene unos rasgos específicos que la diferencian de las otras que se han descrito en este documento: los cursos y los seminarios. Estos rasgos específicos son:

— El grupo de trabajo debe tener un proyecto de trabajo elaborado por las personas que lo integran. La participación de todas ellas ha de ser en igualdad de condiciones: con la misma implicación y responsabilidad en todas las actividades que realicen. De acuerdo con esta forma de participación, las distintas tareas deben distribuirse equilibradamente y por consenso elegir a una de las personas del grupo para que coordine. Este coordinador asumirá responsabilidades específicas relacionadas, entre otras, con la organización del grupo, pero en ningún momento debe asumir la tarea de persona experta como en el caso de los seminarios.

— La actividad se desarrolla fundamentalmente a través de la formación entre iguales. Sólo contarán con el apoyo de una persona experta cuando necesiten ampliar o profundizar en un aspecto concreto.

— En la actividad deben participar la institución que convoca, a través de una persona responsable de hacer el seguimiento, y el grupo de profesores y profesoras que, por propia iniciativa, hayan decidido trabajar conjuntamente.

En conclusión, se puede considerar que el grupo de trabajo supone una forma de participación en actividades formativas que requiere unos profesionales más autónomos.

### Diseño y desarrollo

La actividad de un grupo de trabajo deberá estar vinculada al diseño y desarrollo de un proyecto claramente definido en sus diferentes aspectos desde el inicio de la actividad, ya que sus componentes tienen un gran nivel de autonomía.

El diseño del proyecto conviene que responda, entre otros, a los apartados que se señalan en el artículo 8, punto 1, de la "Orden que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado".

Existe un aspecto que es necesario tener en cuenta antes de elaborar el proyecto de trabajo: los profesores y profesoras participantes en un grupo de trabajo deben valorar su punto de partida, experiencia profesional, intereses y necesidades, con el fin de que los objetivos que se planteen alcanzar sean posibles y tengan utilidad para el desempeño de su profesión.

Para caracterizar esta modalidad y definir aquellos aspectos que le son propios, analizaremos a continuación cada uno de los apartados que puede tener el proyecto.

### A) Objetivos

Como señalábamos anteriormente, los objetivos establecidos en el proyecto deberán estar conectados con la experiencia profesional y las necesidades e intereses de los docentes que integran el grupo de trabajo. En el caso de esta modalidad y debido a que los profesores y profesoras que participan en ella forman un grupo capaz de avanzar por sí mismo, las metas que se pretenden conseguir deberán quedar claramente definidas en el proyecto de trabajo.

Los objetivos de un grupo de trabajo podemos agruparlos en dos grandes bloques:

— Objetivos encaminados a la elaboración de diseños y desarrollos curriculares y/o hacia la experimentación, mediante análisis, adaptación, comprobación de hipótesis, de distintos elementos curriculares, entendiendo por elementos curriculares todo lo que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (aspectos como la organización escolar, variables ambientales, de interacción, etc.).

— Objetivos encaminados al avance progresivo en el proceso de autonomía del docente, como persona capaz de generar su propia formación y acrecentar su profesionalidad.

### B) Organización

Antes de pasar a tratar los distintos aspectos que inciden en la organización de esta modalidad es necesario aclarar que la iniciativa de crear un grupo de trabajo no puede partir de nadie que no sean los propios integrantes del grupo, ya que ellos son los que han de decidir, una vez valorados los intereses, las necesidades y las posibilidades, qué proyecto de trabajo quieren desarrollar. Ello no impedirá que las distintas instituciones de formación acojan tales iniciativas, estableciendo convocatorias anuales, a través de las cuales deberán incentivar y apoyar el trabajo de estos grupos.

#### a) Agentes, roles e interacciones

El conjunto de profesoras y profesores que participan en un grupo de trabajo parten de una problemática común, tienen una experiencia compartida y trabajan en un entorno similar, por lo tanto tienen igual nivel de implicación y ca-

pacidad para hacer avanzar el trabajo, si bien deberán elegir entre ellos una persona que coordine el grupo, cuyas funciones serán las siguientes:

— Organizar el trabajo: tener previstos los materiales necesarios, distribuir tareas, acordar los cauces de comunicación permanentes, etc.

— Participar, junto con la persona responsable de la institución, en la Comisión evaluadora del grupo de trabajo y en la asignación de los créditos de formación.

— Mantener relaciones externas con la institución promotora.

A estas funciones se añadirán todas aquellas de carácter organizativo que de manera consensuada decida el grupo.

La figura del experto en esta modalidad se considera únicamente como "consultor"; es decir, la persona que soluciona, a petición del grupo, las dudas que van surgiendo a lo largo de su trabajo.

En total el número máximo de profesores y profesoras que compongan un grupo de trabajo debería situarse entre ocho y diez. No obstante, el número de participantes no deberá ser un elemento decisorio para definir esta modalidad de formación, en todo caso habrán de tenerse en cuenta los objetivos y contenidos que se van a desarrollar.

Las interacciones predominantes en esta modalidad son las de intercambio de información y experiencias entre iguales, ya que la madurez del grupo posibilita que haya una serie de códigos compartidos que permiten interpretar de modo similar las experiencias profesionales. Este tipo de relaciones establecidas por el grupo hacen posible que, por sí solos, desarrollen las líneas de trabajo fijadas en el proyecto y generen autoformación.

**b) Estrategias metodológicas**

La elección de unas estrategias u otras tendrán mucho que ver con los contenidos establecidos en el proyecto, si bien, en el proceso de trabajo del grupo no debería faltar una fase de explicitación de ideas previas sobre el tema objeto de estudio, que puede coincidir con la fase de elaboración del proyecto, y una fase final, de elaboración de conclusiones.

Como consecuencia de lo dicho en el párrafo anterior, deberían utilizarse estrategias metodológicas orientadas a la explicitación de ideas previas; estrategias metodológicas orientadas al trabajo de experimentación, mediante análisis, adaptación, comprobación de hipótesis, etc.; y estrategias metodológicas orientadas a la elaboración de conclusiones. Además de todas ellas, deberían utilizarse estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo en equipo y la reflexión de los componentes del grupo sobre la dinámica de trabajo.

Teniendo en cuenta que el grupo de trabajo se va a dedicar básicamente a la elaboración y/o experimentación de elementos curriculares, las estrategias metodológicas más adecuadas serán aquellas que, como el estudio de casos, permiten elaborar soluciones a través de un caso que intenta reproducir una situación real de trabajo y, en consecuencia, incluyen reflexión sobre la estructura organizativa y las personas implicadas; o las que, como la resolución de problemas, sirven para aprender a buscar soluciones diferentes a un problema que se presenta con la solución que se le dio en su momento; o las simulaciones, donde las situaciones reales son reproducidas con el propósito de

llegar a unas decisiones que permitirán estimular la capacidad de resolver problemas con anterioridad a que se puedan producir.

También serán apropiadas, para esta modalidad, las estrategias metodológicas basadas en el análisis de la práctica profesional, tales como la microenseñanza que supone una formación basada en la observación y análisis, mediante pautas, de la actuación de un profesor o profesora en el aula que previamente ha sido grabada en circuito cerrado.

En cualquier caso, la utilización de estas u otras estrategias metodológicas dependerá del proyecto elaborado por el grupo.

**c) Temporalización**

En el grupo de trabajo la temporalización vendrá expresada en el proyecto, en función de su complejidad, pero no debería abarcar menos de un curso escolar. En el caso de que el proyecto tuviera una duración mayor de un curso escolar, deberán establecerse objetivos parciales para ser alcanzados al final de cada período.

La organización temporal debe ajustarse a las condiciones que aparecen en la "Orden que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado", para facilitar la gestión administrativa y evitar las situaciones complejas que puedan producirse en la expedición de certificados.

**d) Recursos**

Las necesidades, materiales o económicas, vendrán fijadas por las características del trabajo que va a desarrollar el grupo y deberán quedar establecidas en el proyecto.

Entre los recursos hay que prestar especial atención a los materiales de apoyo que podrán utilizarse como soporte metodológico, complemento de las actividades o punto de partida del trabajo.

En cuanto a la gestión de aquellos recursos que el grupo obtenga de la institución de formación, serán autogestionados por los docentes que forman el grupo de trabajo. En cualquier caso, la institución correspondiente deberá tener criterios, fijados en la convocatoria, para atender las necesidades de este tipo de actividades.

**e) Convocatoria**

La convocatoria de esta modalidad de formación deberá ser elaborada por la institución de formación convocante y recogerá, al menos, los siguientes aspectos:

— Introducción: en la que se explicitará la relación de esta modalidad con el resto del Plan de actuación de la institución y las características específicas que se le adjudican.

— Compromisos de apoyo y seguimiento de la actividad por parte de la institución que convoca.

— Condiciones de participación que deben reunir los profesores y profesoras que se presenten a ella.

— Protocolo del proyecto de trabajo en el que figurarán, entre otros, los siguientes apartados:

- Participantes.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Metodología.
- Organización del trabajo (número de profesores y profesoras, persona coordinadora, metodología, tiempos, recursos, espacios, etc.).
- Evaluación.

— Criterios de adjudicación de ayudas.

— Compromisos de la institución con el grupo de trabajo y de éste con la institución. Dentro de estos últimos, es preciso recordar que cada grupo de trabajo deberá elaborar un documento final con los resultados de la investigación realizada o con las conclusiones alcanzadas, en función del proyecto de trabajo de cada uno (véase Anexo III, pág. 91).

### C) Evaluación

El proyecto de trabajo de un grupo deberá establecer un diseño de evaluación que necesariamente tendrá que proporcionar información a lo largo de todo el desarrollo de dicho proyecto. Esta propuesta de evaluación interna la llevará a cabo el propio grupo de profesores y profesoras. En el diseño deberá concretarse el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar los diferentes aspectos del proyecto. A título orientativo, especificamos qué aspectos se pueden recoger en cada uno de estos tres apartados.

Fundamentalmente se debería evaluar, para conocer la dinámica interna del conjunto de profesores y profesoras que componen el grupo, cómo avanzan en su proceso de autonomía individual y como grupo capaz de autoformarse y cómo la consecución de los objetivos, fijados en el proyecto, les hace avanzar en su profesionalidad.

Respecto a qué se debería evaluar, se podrían tener en cuenta entre otros aspectos los siguientes:

- las interacciones entre los componentes;
- la operatividad de las sesiones de trabajo (estrategias utilizadas, distribución de tareas, etc.);
- la calidad y el carácter innovador de los documentos elaborados. (Véase Anexo VII, pág. 107);
- la utilidad y viabilidad práctica del trabajo realizado;
- el grado de consecución de los objetivos marcados en el proyecto.

En cuanto al cómo debe llevarse a cabo la evaluación, habrá que decidir a través de qué instrumentos se hace más eficaz: diario o registro de la actividad, recogida de información por medios mecánicos, cuestionarios de observación, etc. (Véase Anexo VI, pág. 105.)

La recogida y tratamiento de la información procedente de los instrumentos anteriores la realizará un miembro del grupo antes de someterla al debate general. De estos debates surgirá el informe final de evaluación, que será elaborado por el conjunto de profesores y profesoras que componen el grupo de trabajo después de haber debatido conjuntamente su contenido. (Véase Anexo VIII, pág. 112.)

La dinámica interna del grupo de trabajo servirá de orientación para tomar decisiones respecto al cuándo evaluar. En cualquier caso, los docentes que participan en el grupo han de tener en cuenta que se trata de valorar un proceso y, por lo tanto, la temporalización debe contemplar tiempos y espacios a lo largo de todo el tiempo que dure la actividad.

## 1.5. Las modalidades de formación en la planificación

La planificación de la formación permanente del profesorado se realiza en las instituciones de formación, desarrollando uno de los principios del modelo de formación permanente: la descentralización, explicitado en el Plan Marco de Formación del Profesorado (1989): *"La clave de la eficacia y aceptación de un Plan Marco de Formación Permanente radica en su adecuación a las necesidades reales del profesorado. Estas necesidades de un profesorado heterogéneo, en estrecha relación con un alumnado poco uniforme y con los contextos que condicionan la actividad educativa, sólo pueden ser detectadas y recogidas por instituciones o colectivos próximos..."*

Las instituciones de formación, próximas al profesorado, toman las decisiones que corresponden a su ámbito y las plasman en sus planes de formación. Para ello, parten de un análisis de la realidad en la que desean intervenir, definen unos objetivos para un período de tiempo, establecen unas líneas de actuación que se desarrollan a través de una oferta de actividades concretas y el propio plan establece sus procedimientos de revisión y evaluación interna, sin perjuicio de los procesos de evaluación que surjan desde instancias externas a la institución formativa.

Las actividades responden, en general, a las modalidades básicas de formación —cursos, seminarios y grupos de trabajo— que se han revisado anteriormente. A estas se suman otras propuestas que, no reuniendo los requisitos de las anteriores, cumplen un papel de refuerzo o apoyo de los procesos formativos: jornadas, conferencias, encuentros, intercambios, etc.

Seleccionar una modalidad u otra está en función de las necesidades formativas del profesorado y del propio sistema educativo, los recursos con los que se cuenta, los objetivos que se pretenden y las prioridades que se hayan establecido. Asimismo, la elección de las distintas modalidades deben garantizar la participación de todos y cada uno de los docentes de una zona determinada. El proceso de elección es complejo y debería tener en cuenta la opinión de todos los implicados: institución organizadora y colectivo del profesorado posible participante.

Este universo complejo, con situaciones particulares, obliga a que las instituciones de formación trabajen y desarrollen criterios claros de actuación que les permitan tomar decisiones, teniendo en cuenta que no hay situaciones

repetidas, ni elecciones mecánicas con las que responder a unas necesidades con unos tipos de actividades determinadas; es más, nunca podrán preverse la totalidad de las situaciones. No obstante, como los recursos con los que se cuenta tienen limitaciones reales, habrá que planificar las actuaciones formativas intentando garantizar la participación de todas las personas e instituciones interesadas.

Un proceso dinámico como éste, de actividades y actuaciones para la formación permanente del profesorado, tiene que:

— Garantizar la participación de un profesorado heterogéneo a través de diferentes modalidades formativas.

— Facilitar la incorporación a actividades de formación de aquellos docentes que menos hayan participado y que tengan poco definidos sus intereses y expectativas respecto a la formación permanente y todo aquello que ésta puede aportarles en su profesión. En tal caso, la finalidad primordial puede ser favorecer actitudes positivas, ofrecer alternativas precisas y, sobre todo, conseguir que en sus primeras participaciones la percepción que reciban sobre la formación sea interesante y atractiva personal y profesionalmente.

— Orientar la participación del profesorado para atender las demandas de formación que, por intereses diversos, surgen del propio colectivo docente en torno a temas concretos, introduciendo coherencia en dicha participación.

— Poner en marcha y avanzar en procesos de profundización en temas diversos, a partir del tratamiento inicial de dichos temas y por medio de modalidades formativas de fácil acceso al profesorado en general.

— Dar continuidad a procesos de formación iniciados de manera autónoma, apoyando iniciativas de algunos profesores y profesoras con una trayectoria personal o de grupo que haya generado procesos de autoaprendizaje.

— Posibilitar la participación en procesos de formación que supongan progresivamente una mayor implicación y autonomía del profesorado.

La elección de una u otra modalidad de formación depende de una serie de factores que conjugan tanto el objetivo de formación que se persigue, como el conocimiento que se tenga del colectivo al que se dirige y otros condicionamientos temporales, territoriales, de recursos, etc. Aunque puede decirse que existe una modalidad formativa para cada momento de un proceso de formación permanente, esto no debe suponer el que dicha actuación sea siempre la misma.

Si se toman en consideración o se buscan criterios y procedimientos para la secuencia de las actividades de formación, hay que valorar previamente algunas cuestiones fundamentales: la inexistencia de un "punto inicial" en la formación permanente del profesorado y la imposibilidad de definir itinerarios prefijados en dicha formación.

La actualización profesional de cada docente es un proceso personal. Todo profesor o profesora posee una formación inicial, un bagaje de experiencia y un estilo de pensamiento propio que le permiten generar procesos de autoformación, por lo que no se puede nunca definir un punto de partida en un proceso planificado de formación permanente, ya que éste será siempre distinto en cada individuo.

Existe, es cierto, una evolución más o menos generalizable. Desde el profesor novel, cuya referencia más cercana es su propia formación inicial y el contacto con otros compañeros y compañeras más experimentados que, partiendo de su intuición y ensayos, necesita un mayor apoyo externo y, sin duda, unas estrategias adecuadas a su momento profesional, hasta el docente capaz de definir sus necesidades formativas, capaz de formular las estrategias más adecuadas en su caso y de elegir sus propios procesos de formación e investigación. Pero, también es cierto que cada persona avanza por ese proceso a un ritmo propio y alcanza, a lo largo de su vida profesional, un lugar determinado en esa evolución.

La formación permanente debe favorecer esta evolución profesional y adecuarse, tanto al ritmo y peculiar manera de aprender de cada persona, como a la situación en que se encuentra en un momento dado; por otra parte, cada profesor o profesora accede a la formación permanente que le ofrece una institución a partir de su inscripción en una determinada actividad formativa, que le ha sido especialmente sugerente. Aunque algunas veces sea posible que las personas que asesoren la formación orienten a los participantes en su elección, no siempre es posible ni conveniente forzar su participación en una actividad u otra, salvo la orientación que mediante los baremos o criterios de selección, le permita participar o no en la actividad deseada.

Hay que considerar también que, en la actualidad, la participación del profesorado en actividades de formación permanente es voluntaria y la inscripción en ellas y en una u otra institución de las que hacen oferta de actividades libre.

Todo esto indica que no puede establecerse un proceso tipificado para cada persona, ni siquiera de manera general: no se pueden definir las actividades o modalidades como de iniciación o de profundización, salvo por los objetivos y contenidos propios de cada actividad formativa y el papel que asume el profesorado participante, aunque unas parezcan más adecuadas que otras en un momento determinado del proceso de formación.

Sin embargo, las instituciones de formación sí que deben trabajar con criterios de continuidad en los planes de formación que establecen: deben pensar en las distintas situaciones que puedan darse; las necesidades a las que tienen que responder; las características del profesorado de su territorio y la evolución previsible para personas y grupos; y, por lo tanto, deben prever situaciones en las que se favorezcan los procesos formativos personales de un profesorado que forma parte de un equipo docente. Hay que prever posibles secuencias de actividades, pero de una manera flexible que sirva de orientación para quienes planifiquen y para el profesorado y permita introducir a lo largo del desarrollo de la planificación los cambios necesarios.

En realidad, la planificación de la formación debe configurar y ofertar procesos formativos, aunque, en general, no se manifiesten explícitamente. El asesoramiento directo, cuando es posible, favorece y orienta al profesorado para su incorporación al proceso o actividad más adecuada o bien, a partir de la participación en una actividad, orienta en la continuidad por medio de otras actividades para el futuro. Puede decirse que los denominados itinerarios o procesos de formación existen sólo como instrumentos del trabajo interno de las personas que tienen la responsabilidad de planificar la formación.

Cuestiones como cuándo un curso inicia un proceso que tiene continuidad a través de un grupo de trabajo, cuándo un seminario necesita un curso para desarrollar parte de su contenido, o cuándo algunas personas de las que componen un seminario alcanzan un nivel de autonomía que les permite definir y ejecutar su propio proyecto de for-

mación en un grupo de trabajo, es algo que no puede establecerse; aunque un buen plan de formación debe hacer una oferta suficiente y equilibrada entre todas las modalidades para que cada profesor o profesora pueda elegir y evolucione en su propio proceso hacia una autonomía cada vez mayor para definir sus necesidades, seleccionar las actividades en las que va a participar, desarrollar programas de autoformación o de formación entre iguales.

Es necesario tener previstas otras actividades formativas como las jornadas, conferencias, encuentros, etc., que sirven de refuerzo a aquellas que en este documento se han considerado como modalidades de formación. Asimismo, es conveniente planificar todas las posibles actuaciones de formación, sean cuales sean sus características, para elaborar una oferta organizada que permita una participación coherente de todo el profesorado de una zona.

## 1.6. La formación a distancia

En la modalidad de formación a distancia no es necesaria la coincidencia en un lugar y en un tiempo del formador y de la persona que recibe la formación. Se caracteriza por su gran flexibilidad, en tanto que permite elegir a las personas que están en proceso de formación, cuándo, dónde y a qué ritmo aprender y por ello adecuarla a sus necesidades formativas. Cada alumno o alumna se convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje, lo que le exige una mayor responsabilidad, a la vez que un enriquecimiento personal.

La principal característica de la modalidad a distancia es que está centrada en el formando, quien se convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje, lo cual exige de él una mayor responsabilidad. La formación a distancia está basada en el principio metodológico de la autoinstrucción, considerada como forma de estudio en la que lo fundamental es la libertad y responsabilidad de cada alumno, quien organiza su propia actividad de aprendizaje de manera autónoma, fuera de la dimensión del grupo; por ello, tal modalidad formativa está especialmente indicada para las personas adultas.

En otro sentido, la modalidad a distancia tiene una función democratizadora, porque posibilita el acceso a la formación a aquellas personas que por razón de residencia geográfica o situación personal, familiar o profesional no tienen fácil acceso a los centros presenciales. Hay, también, razones de tipo económico y organizativo que aconsejan elegir en determinadas circunstancias la modalidad a distancia: la homogeneidad, la descentralización y la reducción de costes (viajes, dietas, tiempo, etc.).

Cabría destacar como características básicas que tienen que estar presentes en todo proceso formativo, que incluya la metodología a distancia, las siguientes: exigencia de planificación rigurosa que tenga en cuenta cada uno de los elementos constitutivos (objetivos, contenidos, estrategias de acción, recursos, instrumentos de evaluación, etcétera); contar con un sistema de evaluación del proceso que incluya la autoevaluación y la heteroevaluación; tener previstos los recursos humanos para lo que habrá que contar con un sistema de apoyo tutorial al alumnado; existencia de un material didáctico autosuficiente y, en la medida de lo posible, interactivo.

En definitiva, la formación a distancia es una metodología alternativa a la formación clásica en presencia que hay que tener siempre en cuenta y que, en un determinado contexto y en determinadas circunstancias, puede ser la más adecuada, además de la más rentable, para la formación. A partir de tales presupuestos, una intervención formativa con la metodología a distancia estará recomendada en las siguientes circunstancias:

— cuando el número de personas que haya que formar sea muy grande;

— cuando se dé una gran dispersión geográfica de los formandos;

— cuando los contenidos del curso sean estables y exista la necesidad de repetir periódicamente intervenciones formativas al mismo tipo de usuarios;

— cuando se trate de formar en educación a distancia, debe seguirse el principio del isomorfismo, que consiste en utilizar en la formación del profesorado la misma metodología que el docente va a utilizar con sus alumnos y alumnas, de manera que experimenten por sí mismos un modo de aprendizaje similar, es decir, el autoinstructivo.

## 1.6. La formación a distancia

En la modalidad de formación a distancia no es necesaria la coincidencia en un lugar y en un tiempo del formador y de la persona que recibe la formación. Se caracteriza por su gran flexibilidad, en tanto que permite elegir a las personas que están en proceso de formación, cuándo, dónde y a qué ritmo aprender y por ello adecuarla a sus necesidades formativas. Cada alumno o alumna se convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje, lo que le exige una mayor responsabilidad, a la vez que un enriquecimiento personal.

La principal característica de la modalidad a distancia es que está centrada en el formando, quien se convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje, lo cual exige de él una mayor responsabilidad. La formación a distancia está basada en el principio metodológico de la autoinstrucción, considerada como forma de estudio en la que lo fundamental es la libertad y responsabilidad de cada alumno, quien organiza su propia actividad de aprendizaje de manera autónoma, fuera de la dimensión del grupo; por ello, tal modalidad formativa está especialmente indicada para las personas adultas.

En otro sentido, la modalidad a distancia tiene una función democratizadora, porque posibilita el acceso a la formación a aquellas personas que por razón de residencia geográfica o situación personal, familiar o profesional no tienen fácil acceso a los centros presenciales. Hay, también, razones de tipo económico y organizativo que aconsejan elegir en determinadas circunstancias la modalidad a distancia: la homogeneidad, la descentralización y la reducción de costes (viajes, dietas, tiempo, etc.).

Cabría destacar como características básicas que tienen que estar presentes en todo proceso formativo, que incluya la metodología a distancia, las siguientes: exigencia de planificación rigurosa que tenga en cuenta cada uno de los elementos constitutivos (objetivos, contenidos, estrategias de acción, recursos, instrumentos de evaluación, etcétera); contar con un sistema de evaluación del proceso que incluya la autoevaluación y la heteroevaluación; tener previstos los recursos humanos para lo que habrá que contar con un sistema de apoyo tutorial al alumnado; existencia de un material didáctico autosuficiente y, en la medida de lo posible, interactivo.

En definitiva, la formación a distancia es una metodología alternativa a la formación básica en presencia que hay que tener siempre en cuenta y que, en un determinado contexto y en determinadas circunstancias, puede ser la más adecuada, además de la más factible, para la formación. A partir de tales presupuestos, una intervención formativa con la metodología a distancia estará recomendada en las siguientes circunstancias:

# 2

# La Formación en Centros

## Caracterización

En términos generales la formación en centros es un tipo de actuación formativa que se oferta a un equipo docente.

Antes de abordar los aspectos concretos que caracterizan la formación en centros, es conveniente desarrollar algunos principios, como consideraciones previas, y que no son sino una reflexión sobre lo que en el modelo de formación que propone el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (junio, 1989) se recoge como uno de sus ejes fundamentales: *"el centro educativo como eje del desarrollo de la formación permanente"*.

Así pues, la formación en centros como actuación formativa:

— Es una actuación que se dirige al centro docente como unidad. Esto quiere decir que el profesorado a quien va destinada la propuesta formativa es todo el equipo docente, que debe realizar su trabajo conjuntamente, en virtud de las decisiones que deben tomar cooperativamente. No hay que entender, sin embargo, por equipo docente la totalidad del claustro; los departamentos, seminarios, ciclos, o cualquier otra estructura organizativa del centro educativo configuran también equipos docentes para definir Proyectos Curriculares, y cualquiera de ellos puede ser sujeto de un proyecto de formación. Este proyecto pretende potenciar nuevos enfoques metodológicos en el trabajo común, que favorezca la colaboración entre las personas que trabajan en un mismo curso, generando dinámicas que repercutan directamente en la organización general del centro

y, por extensión, en la de los departamentos, ciclos, etc., sin olvidar que el fin último es mejorar el funcionamiento del centro educativo en su totalidad.

— Como consecuencia de la intervención sobre un grupo de profesores y profesoras con una tarea común, en un mismo contexto educativo, la formación en centros **favorece la creación de equipos.** La constitución de equipos es un proceso lento, que parte de las concepciones individuales sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, la manera de intervenir con los alumnos y alumnas y de la manera personal de entender las interrelaciones entre docentes compañeros. Se exigen unas premisas de objetivos e intenciones comunes para mejorar la acción educativa de ese centro y provoca ocasiones de debate, de acuerdo o discrepancia, pero que deben, en cualquier caso, llegar a propuestas de progreso. Estos son procesos de aprendizaje en sí mismos y son necesarios para superar la fase de trabajo individual y alcanzar la consideración de equipo que se precisa para poder tomar de manera adecuada las decisiones que prescribe la L.O.G.S.E. para equipos.

— Toma como primera referencia de **análisis la experiencia** cotidiana del profesorado en su entorno de trabajo habitual. La reflexión sobre la práctica permite que expresen sus logros, deficiencias y dificultades en la tarea que desarrollan y manifiesten las expectativas que cualquier acontecimiento profesional despierta en ellos: el profesorado analiza los problemas de su práctica docente y se reafirma o busca alternativas. Para todo esto, de manera consciente o inconsciente, utiliza un entramado conceptual sobre su actividad profesional.

  A partir de aquí, un proceso provocado y consciente de reflexión sobre la propia práctica profesional genera la necesidad de buscar nuevas fuentes de información, nuevas estrategias de trabajo para dar respuesta a los interrogantes y problemas surgidos. En este proceso, se contrastan los principios que orientan cada intervención educativa, se eliminan los conceptos previos erróneos y se consolidan y se incorporan otros más adecuados. En definitiva, se generan procesos de reflexión que ayudan a conseguir la fundamentación teórica implícita en toda práctica docente, logrando así los objetivos que pretende cualquier proceso de formación permanente del profesorado.

— Provoca que la reflexión sobre la práctica se realice ligada al propio puesto de trabajo, en el propio centro, donde esa práctica tiene lugar y en las condiciones y circunstancias reales en que cada docente desarrolla su actividad. Esto provoca la necesidad de arbitrar medidas para que sea posible su desarrollo: organización del centro, tiempos y horarios adecuados, utilización de recursos, etc. Y todo esto, sin lesionar el correcto funcionamiento del centro e incorporando a su plan de trabajo las tareas que exige el desarrollo de un programa de formación.

— Responde a la concepción de centro educativo que se deriva de la aplicación de la L.O.G.S.E., que enfatiza el **centro educativo como lugar estratégico para que se operen cambios esperados en el sistema educativo.** Según la L.O.G.S.E., corresponde al centro educativo como tal establecer las decisiones que concreten el currículo prescriptivo para los alumnos y alumnas que acoge dicho centro: contextualizar los objetivos, secuenciar los contenidos, decidir las estrategias metodológicas de intervención, utilizando los recursos disponibles y adecuados, y evaluar el proceso educativo así como el logro de los objetivos. Ahora bien, estas decisiones, que deben tomarse en equipo como se decía anteriormente, suponen un cambio en la práctica habitual de los centros respecto a la forma de trabajar tanto entre el profesorado, como con el alumna-

do. La consideración de la diversidad de los alumnos y el tratamiento adecuado de dicha diversidad, la existencia de opciones distintas de trabajo para ellos, la misma concepción de un sistema educativo "comprensivo" en todo el período obligatorio, etc. suponen un cambio en el quehacer profesional de los docentes y sólo se hará realidad cuando estos cambios sean asumidos por el profesorado, proyectándose en la práctica docente de cada centro.

Se consideraría la situación ideal de la formación en centros aquella que planteara un centro de modo autónomo, organizada en un proyecto con objetivos formativos y una expresión de modalidades y organización del trabajo para ser llevada a cabo por el colectivo docente, todo ello interrelacionado con el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del centro o de la zona.

A este estadio se llegaría después de otros procesos formativos en los que puede haber tenido lugar un asesoramiento externo, siempre planteado con la perspectiva de conseguir una autonomía del colectivo docente para llegar a elaborar sus propias propuestas.

Para que un Proyecto de Formación en Centros pudiera ser considerado como tal, debería ser asumido por el equipo docente, ratificado por el claustro y con el visto bueno del Equipo Directivo. El fin último es que en un proyecto participe todo el centro, pero esto no deja de ser un objetivo. En la actualidad interesa que los proyectos vayan siendo propuestos por unidades orgánicas de los centros, como departamentos, niveles, ciclos, etapas..., que permitan ir incorporando progresivamente a más personas; por ello, no deberá introducirse como un criterio de valoración positiva y única para aceptar, frente a otras propuestas, el asesoramiento de un Proyecto de Formación en Centros en la planificación de una institución formativa el que implique a un mayor número de profesores y profesoras.

El asesoramiento externo será clave en el momento de la elaboración del proyecto, en concreto, como apoyo a la realización del diagnóstico de las necesidades formativas y su priorización, fomentando procesos de investigación participativa, y a lo largo del seguimiento del desarrollo.

La relación entre la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares y la Formación en Centros se establece a través de la institucionalización, en los centros educativos, de procesos de "investigación-acción" para el desarrollo curricular. El problema que se plantea, desde el punto de vista de la gestión de la formación, es el de discernir entre la labor profesional de profesorado (desarrollar el currículo), que puede ser asesorada, y lo que son estrictamente procesos de formación para apoyar esta labor profesional, que se desarrollan a través de las distintas modalidades en las que asesores y asesoras cumplen distintos papeles, que se detallan en el apartado siguiente.

La elaboración del Proyecto Curricular puede formar parte del contenido de un Proyecto de Formación en Centros en tanto en cuanto suponga la formación paralela al desarrollo curricular en general, en una dinámica de resolver problemas o de suministrar información para llevar adelante esta labor. Además, si no se quiere dar una perspectiva tecnocrática a los Proyectos Curriculares, deben verse siempre enmarcados en una toma de decisiones sobre los fines de la educación, que se reflejaría progresivamente en los Proyectos Educativos de centro o de zona.

La formación en centros deberá explicitarse también en forma de Proyecto (los componentes se recogen en el apartado siguiente), que representará la planificación de la formación individual o colectiva de los miembros del claustro para el curso siguiente.

## Los elementos de un proyecto de formación de un centro

Estos proyectos tienen como finalidad atender las necesidades de formación de los equipos docentes en los centros educativos en función de las características de cada centro y de su profesorado. Asimismo, pretenden potenciar la reflexión entre los equipos, posibilitando una investigación educativa que vincule los conocimientos teóricos a la práctica profesional.

### A) Objetivos

— Favorecer la participación del profesorado como agente principal en el diseño y desarrollo de su propia formación permanente.

— Fomentar el trabajo en equipo, creando una cultura que impulse el trabajo colaborativo en los centros o en la comunidad educativa.

— Conseguir que los aprendizajes sean significativos, al adecuar la formación a las necesidades reales del profesorado en sus lugares de trabajo y partiendo de sus experiencias previas.

— Facilitar los conocimientos y la formación necesarios a los equipos de profesores y profesoras para realizar los cambios que se derivan de la aplicación de la L.O.G.S.E.: elaboración de los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Etapa, así como de desarrollos curriculares parciales.

Estos objetivos generales deben concretarse en cada centro a partir de un análisis de su situación, para todo el profesorado o para algunas personas o departamentos, según sea el alcance del proyecto: si éste aborda temas generales deberá afectar a todas las personas; si desarrolla aspectos parciales de la vida del centro, afectará sólo a algunas —un ciclo, un departamento, etc.—pero no perdiendo nunca la referencia del centro en su totalidad.

### B) Contenidos

Como puede deducirse de todas las consideraciones que hasta aquí se han hecho sobre las características de cualquier actividad de formación, los contenidos que desarrollan están íntimamente ligados a la actividad docente.

En el caso de los Proyectos de Formación en Centros, los contenidos prioritarios girarán alrededor del Proyecto Educativo del Centro, del Proyecto Curricular de la Etapa o del diseño y desarrollo curricular de las distintas áreas.

Respecto al Proyecto Educativo, la formación debe ofrecer preparación teórica y práctica a cada claustro para que pueda llegar a definir las líneas educativas del centro y la organización del mismo: su gestión, dirección y los sistemas de relaciones que se generan. Optar por unos modelos organizativos y educativos exige al claustro tomar ciertas decisiones y responsabilizarse de llevarlas a cabo. Para poder conseguirlo, hay que ampliar conocimientos y adquirir dinámicas de trabajo en equipo que lo hagan posible.

Respecto a los Proyectos Curriculares de etapa, la formación debe permitir a cada equipo docente tomar las decisiones oportunas en cuanto a la adaptación de los objetivos generales de la etapa, selección de secuencia de los contenidos, organización de las actividades, criterios metodológicos y de evaluación, etc.

En el caso de zonas rurales, la elaboración de Proyectos Curriculares de zona permite al profesorado, que trabaja en condiciones de aislamiento, contar con una referencia y apoyo para enmarcar sus propias decisiones, garantizando la continuidad de la acción educativa en las distintas localidades, y atempera el grave problema de la movilidad del profesorado en estas zonas.

Por último, los contenidos de un Proyecto de formación en el centro pueden girar también en torno a aspectos más concretos o parciales que permitan desarrollos curriculares en los distintos ciclos de las etapas Infantil y Primaria así como en las áreas de la etapa Secundaria, y que supongan:

- actualización científica y didáctica en las distintas áreas;
- desarrollo de planteamientos interdisciplinares;
- metodologías y estrategias globalizadoras;
- introducción de nuevos elementos culturales en las áreas del currículo, como son los contenidos de dimensión transversal;
- integración en el currículo de las tecnologías de la información y la comunicación.

### C) Modalidades de formación y estrategias metodológicas

Las características del profesorado y las condiciones y circunstancias de cada centro determinarán los objetivos precisos de formación más adecuados en cada caso y orientarán la selección de unos contenidos formativos u otros.

En el momento de plantear a través de qué modalidades de formación se desarrolla el proyecto, hay que considerar también todo lo anterior y seleccionar la modalidad o modalidades más adecuadas en cada caso, teniendo en cuenta:

- la formación inicial del equipo docente y de cada una de las personas que lo componen;
- las actividades de formación en las que, como grupo o individualmente, se haya participado anteriormente;
- la adecuación de las exigencias de una u otra modalidad a las características y nivel del grupo.

El profesorado del centro puede constituir un **seminario** con la dirección y asesoramiento de una persona experta en el tema objeto de estudio. La organización del trabajo en el centro se ajustaría, en este caso, a la caracterización que se ha hecho antes de los seminarios.

Algunas o todas las personas del centro pueden participar en un curso cuyas características se ajusten a sus necesidades, bien organizado especialmente para ese centro educativo, o bien participando en el curso con profesorado de otro centro con necesidades de formación similares en el tema objeto de estudio.

Sin embargo, la actividad básica de esta vía de formación ha de ser el trabajo en grupo, apoyado por otro tipo de actividades que refuercen al equipo en un momento determinado. El profesorado del centro puede configurar uno o más **grupos de trabajo** para tratar temas relevantes para su área o ciclo, estableciendo su dinámica interna propia.

Hay, por último, situaciones en las que una actividad de formación en la que participa sólo una o dos personas del centro, también puede estar justificada dentro de un Proyecto de Formación en ese centro.

Existen necesidades de un equipo docente que encuentran respuesta en la participación de alguna persona, miembro del centro en proceso de formación, pero que se justifican por la actividad educativa: la formación del equipo directivo, la preparación para el desarrollo de tareas nuevas en el centro, como el apoyo psicopedagógico o la incorporación de las áreas transversales, la profundización en un área, etc.

Lo que diferenciaría estas respuestas "casi individuales" en el marco de un Proyecto de Formación en Centros, es que la selección y participación de las personas, de manera individual, en una modalidad formativa, se justifica por las necesidades del propio centro y forma parte del mosaico de acciones que dan respuesta a las necesidades del centro en su conjunto.

Todas estas modalidades no serán además excluyentes, pudiendo darse simultánea o sucesivamente en un mismo proyecto.

Las estrategias de formación que se seleccionen para llevar a cabo este tipo de formación es de suma importancia. Deben basarse en una estructura procedimental en la que los pasos que se sigan estén bien identificados y las acciones propuestas convenientemente secuenciadas y considerando como ejes: **trabajo en equipo, planificación de las actividades y actitud investigadora.**

Trabajar en equipo es difícil y requiere aprendizaje. Para que los grupos sean operativos, es conveniente que no sean demasiado numerosos. En el caso de proyectos en los que participen muchas profesoras y profesores, será precisa una organización que condicione positivamente la operatividad de los grupos; no hay que olvidar que el proceso seguido determina los resultados. La función de coordinación de los grupos es clave; por ello, es preciso dedicarle toda la atención y el esfuerzo necesarios. Los resultados del trabajo en equipo dependerán de la sistematización, dinamización y organización de las sesiones.

Una buena planificación es imprescindible para llevar a buen término una formación autogestionada en la que participan equipos docentes numerosos y heterogéneos. El tiempo de duración de cada proyecto puede ser de uno a dos años; esto crea la necesidad de determinar, secuenciar y temporalizar meticulosamente las actividades propuestas en el diseño.

Una actitud investigadora deberá guiar el Proyecto de formación en centros, pues la observación y reflexión en la práctica, la formulación de hipótesis de trabajo y su contrastación forman parte del proceso de formación permanente. En definitiva, es un método basado en la observación y el análisis sistemático de la vida cotidiana en el centro y en el aula, con el fin de mejorar la actuación profesional. En el proceso de trabajo se integra la autoevaluación que realiza el equipo y que dará cuenta de la evolución del mismo.

### D) Temporalización

La organización temporal de los Proyectos de formación en centros depende, en gran manera, de la experiencia de trabajo en grupo de los docentes implicados y, aun así, hay que ser realista en cuanto a las posibilidades de esta acción formativa en plazos breves de tiempo: se exigen de uno a dos años para recoger los primeros resultados de este proceso, que consume mucho tiempo en la consolidación del grupo como equipo de trabajo.

En general, puede decirse que un proyecto pasaría por distintas etapas, aunque sea muy difícil establecer un límite entre unas u otras:

— Inicialmente, se desarrolla un período de adaptación del grupo al sistema de trabajo que exige el proyecto: diversas expectativas, códigos de comunicación, ritmos de trabajo, etc. provocan distorsiones que hay que ir ajustando.

— El siguiente período suele ser fructífero en el desarrollo de las tareas previstas; en general, se abordan una revisión teórica y el análisis de la práctica en el tema objeto de estudio.

— El trabajo anterior permite la elaboración de unas primeras conclusiones, que pueden o no ponerse en práctica, y pasar por un período de experimentación y contraste.

— El período final permite la recapitulación de materiales utilizados o creados por el grupo y la elaboración de conclusiones finales.

No puede pensarse que un proceso tan complejo se puede acelerar sin el riesgo de que una gran parte de las personas que participan queden fuera a lo largo de la actividad. En cualquier caso, el tiempo total de dedicación al proyecto de formación depende, obviamente, de los objetivos planteados. Es recomendable prever fases de un curso de duración, con evaluaciones intermedias que permitan que la movilidad del profesorado del centro no impida su participación en el tiempo que permanece en él.

En cuanto a la organización temporal de las sesiones de trabajo, hay que prever tiempos específicos para el desarrollo de las actividades de formación en la organización del centro y establecer un calendario preciso que permita identificar estos períodos de tiempo, tanto para aquellas actividades en las que participa todo el grupo como para las que participa alguna persona en particular.

### E) Recursos

Los recursos que puede necesitar un centro docente para el desarrollo de su Proyecto de formación pueden aglutinarse en tres grandes bloques: apoyo técnico y asesoramiento de personas expertas; recursos materiales, didácticos, económicos y de tipo organizativo; y tiempo para desarrollar el Proyecto, incorporando sus actividades a la actividad total del centro.

El asesoramiento que pueda necesitar un centro en su plan de formación puede ser de dos tipos:

— Seguimiento o asesoramiento permanente por parte de una misma persona, que actúa como hilo conductor de todas las actividades que genera el proyecto; puede pertenecer al profesorado del propio centro y actuar

a la vez como coordinadora interna del proyecto, o puede ser ajena al centro y, en este caso, debe conocer bien su trayectoria y participar en la génesis del proyecto.

— Comunicaciones de personas expertas en momentos precisos del desarrollo del proceso formativo. Por ello, es imprescindible la coordinación entre estos apoyos puntuales y la persona encargada del asesoramiento permanente. En realidad, en la mayoría de los casos, será el asesor o asesora quien podrá dar entrada al resto de las intervenciones de manera coherente y en el momento oportuno.

Respecto a los recursos didácticos o económicos, deben primar los criterios de rentabilidad y necesidad sobre otras consideraciones que lleven a buscar siempre recursos nuevos. La propia disponibilidad del centro y de las instituciones de formación de la zona serán las principales fuentes, y sólo en caso de imposibilidad de acceso a ellas, cabe pensar en la necesidad de asignaciones económicas extraordinarias.

Por último, para que el equipo docente participante pueda asumir y desarrollar las tareas derivadas de esta actuación formativa, es necesario considerar y prever la organización del centro que las facilite: adaptación y flexibilización de plantillas, horarios y espacios. Hay que valorar las adaptaciones necesarias y ser consecuentes con las repercusiones que éstas conllevan para la organización total del lugar de trabajo, por parte de todas las instancias afectadas: el propio centro y la institución o administración que debe aprobarlas.

### F) Papel de los participantes e interacciones

Un Proyecto de formación en centros pone en juego la intervención de muchas personas, con distinto grado de implicación, y es necesario definir el papel que cada una asume en el conjunto.

En principio, los únicos protagonistas son los profesores y profesoras del **equipo docente** que desarrolla el proyecto, ya que sus componentes son quienes han expresado la voluntad de comprometerse en un proceso formativo y han tomado las decisiones que lo harán posible.

El **equipo directivo** del centro asume también un papel fundamental. Sea todo el profesorado o sólo una parte la afectada por el proyecto, su existencia y aprobación compromete al claustro en su conjunto y el equipo directivo es el responsable del funcionamiento del centro, tanto para favorecer los procesos como para exigir responsabilidades.

En general, el proyecto cuenta con una persona que lo coordina o **coordinador interno,** que actúa de animadora del mismo y con funciones de relación con el exterior (instituciones de formación, Administración, etc.), representando al equipo docente participante. Su papel es imprescindible: asume funciones de líder del grupo y dinamizador del trabajo programado así como de gestor y administrador de los recursos asignados y garante de la participación de cada persona en el proyecto, dando fe del modo en que tal participación se realiza.

Cuando la organización del proyecto es compleja y se crean distintos grupos de trabajo, la coordinación entre ellos es clave para la puesta en común de los distintos procesos seguidos y el logro de los objetivos que persigue el centro en su conjunto. Puede constituirse un **equipo de coordinación** entre los citados grupos de trabajo que desarrollan el Proyecto de formación.

Por otro lado, la institución de formación que ampara el desarrollo del proyecto suele designar una **persona responsable del seguimiento externo del proyecto.** Esta persona debe actuar en perfecta conexión con el coordinador interno para velar que los apoyos internos y externos estén bien coordinados y tengan todos el mismo marco de actuación. Las **personas que intervienen de manera puntual** para realizar un apoyo concreto deben estar en antecedentes de todo lo que se está trabajando.

Debe considerarse, como principio, que para el buen funcionamiento del proyecto, todos los profesionales que intervengan desde las diferentes instancias deben estar suficientemente coordinados para evitar confusión y distorsión en el equipo docente participante.

### G) Evaluación

La evaluación debe ser entendida como parte integrante del mismo Proyecto de formación, está presente en todo el proceso, desde su elaboración hasta las conclusiones finales. La finalidad de esta evaluación es proporcionar toda aquella información tanto a los participantes como a las instituciones implicadas, que sirva para efectuar cambios y tomar decisiones que mejoren la realización del proyecto.

Dentro de la dinámica de trabajo generada, se incluirá la creación de procedimientos evaluativos acordes con el proyecto y que, por tanto, tengan en cuenta que la evaluación tiene tres momentos de suma importancia.

En un primer momento, la evaluación inicial analiza todos los factores que están en juego al comenzar el trabajo: información que tienen todos los componentes del equipo, actitud del equipo ante esta estrategia de formación, organización funcional, diagnóstico del centro y otros.

A lo largo del proceso, en un segundo momento, hay que valorar tanto la elaboración del diseño, como el desarrollo del proyecto. En el diseño hay que considerar la adecuación de los objetivos, adecuación de las actividades para conseguir los objetivos planteados, la dinámica del equipo participante y la utilización de recursos solicitados. En cuanto al desarrollo, se revisarán aspectos como: profesorado que participa, asistencia y ausencias, actitudes y participación, apoyos humanos del mismo centro o externos, condiciones en las que se desarrolla el proyecto, consecución de objetivos, actividades del curso u otros.

En un tercer momento o en la evaluación final, hay que constatar: objetivos conseguidos, actividades realizadas (diseño, temporalización y responsables); aspectos organizativos (organización horaria, tiempo de duración del proyecto, recursos materiales adquiridos o elaborados, bibliografía utilizada); cambios y progresos detectados en el centro o en el aula, propuestas para continuar el trabajo generado por el proyecto y posibilidades que hay de realizarlas, etc.

La evaluación a la que nos estamos refiriendo es interna, forma parte del propio diseño, y la llevan a cabo, además de los propios participantes, un equipo formado por representantes de todas las partes implicadas desde el comienzo del proyecto: persona que coordina el proyecto, representantes del equipo docente, representante del equipo directivo y el asesor o asesora de formación responsable del seguimiento externo. Esta comisión evaluadora elaborará los instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación, tal como se ha orientado anteriormente, y será la encargada de realizar los diferentes informes.

## Los Proyectos de Formación en Centros en el Plan de Actuación de una institución formativa

Es conveniente hacer algunas precisiones, considerando la formación en centros desde el punto de vista de la oferta de actividades que las instituciones de formación realizan al profesorado y desde la perspectiva de los centros docentes que desean incorporarse a esta línea de actuación y lo solicitan.

Definida la formación en centros como una actuación formativa que favorece la participación de los equipos docentes, de manera que las actividades repercutan en la práctica docente de un centro, la institución de formación ha de organizarse internamente para colaborar con los centros de distintas formas: con asesoramiento habitual o puntual o a través de Proyectos de formación autónomos, o en situaciones de motivación y contactos iniciales, o, como mínimo, estableciendo cauces de información y de comunicación institucional.

En la planificación anual de la institución de formación deben preverse las acciones que hay que desarrollar; en general, las tareas se agrupan en tres grandes bloques:

— Las que proceden y se derivan de la convocatoria abierta para Proyectos de formación en centros, en una fecha fija. Exige considerar las posibilidades reales de atención a estos Proyectos según su nivel de autonomía.

— Las acciones que se derivan de una intervención habitual sobre algunos centros, ofertada por la institución y aceptada por los claustros, aunque la iniciativa no hubiese partido de ellos. Exige un gran cuidado en la información que se hace de esta oferta, que debe indicar claramente qué se ofrece y en qué condiciones se ofrece.

— Las acciones que surgen de demandas muy puntuales de los centros a la institución, que no responden a la convocatoria de proyectos y pueden darse en cualquier momento del año escolar. Exige tener claros los criterios sobre la atención inmediata de las demandas o la reconducción hacia otras actividades de formación previstas.

Cada centro educativo es distinto en función de sus características: las interacciones personales que existen y los modos de relación, el papel que desarrolla el equipo directivo, la presencia o no de líderes pedagógicos claros, el sistema de participación de la comunidad educativa, etc. Es evidente pues, que la intervención en cualquier centro para desarrollar un proceso de formación permanente entre su profesorado puede y debe adoptar una forma única y peculiar en cada caso, en función del análisis de ese ámbito escolar.

En general, es necesario que la oferta formativa dirigida a los centros como tales desde las instituciones de formación o la demanda que ellos mismos realizan a dichas instituciones para obtener y desarrollar actividades de formación permanente se presente de forma definida, tanto en lo que se refiere a las necesidades que hay que atender, como a las estrategias que se van a aplicar.

Para que los centros elaboren sus Proyectos de formación bien definidos, habrá que prever, desde las propias instituciones convocantes, actuaciones de asesoramiento ocasional, orientaciones para que los colectivos docentes

identifiquen sus necesidades de formación, a partir de tal asesoramiento. Para estas actuaciones se podrá tener en cuenta a aquellas instancias externas que tienen competencias de apoyo a los centros docentes: los Equipos Interdisciplinares, Centros de Profesores y de Recursos, etc.

También las instituciones que tienen responsabilidad en tareas de formación deben tener en cuenta que cuando se habla genéricamente de la formación en centros como respuesta a una necesidad, ésta puede referirse a aspectos muy concretos sobre la etapa, el área, la disciplina, etc., objeto de interés para unos profesores y profesoras y, generalmente, lo que se demanda sugiere ya una modalidad formativa. Esa es la demanda concreta que se hace a la institución de formación: un curso más o menos largo, unos recursos didácticos para trabajar en grupo, la presencia puntual de una persona experta en un campo muy definido, etc. En estos casos, la respuesta a esta demanda concreta permite a la institución de formación consensuar con el centro un proyecto más global y ambicioso, con mayor desarrollo en el tiempo y un compromiso más definido por parte del profesorado del centro.

En conjunto, la planificación debe propiciar un equilibrio entre las distintas formas de intervenir en los centros escolares, para, progresivamente, llegar a todos de una u otra manera, pero priorizando en cuanto a la cantidad y calidad de la intervención en función de los objetivos y prioridades de los planes de formación. (Véanse Anexos IX, X y XI, págs. 115, 119 y 123).

# 3

# Papel de la asesoría en los procesos de formación permanente

## Generalidades

En el diseño y desarrollo de las actividades de formación juegan un papel fundamental las personas responsables de los Planes de Formación Permanente del profesorado pertenecientes a las distintas instituciones implicadas en la misma.

Dichas personas, que deberían ser amplias conocedoras del sistema educativo, son las que se encuentran capacitadas para realizar un análisis: *a*) de las virtualidades que el nuevo modelo curricular propugnado por la reforma propone como instrumento para la planificación de la acción educativa en los centros en general y en las aulas en particular y que se constituye, a su vez, en un instrumento de desarrollo profesional para los docentes y *b*) del nuevo concepto organizativo de los centros educativos y de los apoyos que éste puede recibir.

Ambos aspectos darán lugar a la emergencia de necesidades formativas del colectivo de docentes que constituirán una fuente de información básica para los diagnósticos de los que parte la planificación de la formación.

La formación permanente se vincularía, de este modo, a procesos de innovación y experimentación educativas, que surgirían al hilo de la adaptación del currículo a los distintos contextos, o como solución a problemas didácticos planteados en la práctica cotidiana, o a la incorporación de nuevas temáticas (Véase Anexo XII, Cuestionario sobre seguimiento de actuaciones formativas que incorporen los temas transversales), o a la flexibilización de la organización de los centros docentes.

En esta línea de concepción de la formación permanente como una formación en servicio, ligada a procesos de reflexión-acción-reflexión, es crucial considerar el centro educativo como unidad de actuación formativa, como núcleo en el que centrar el diagnóstico y con el que es posible negociar la participación de todos los agentes que interaccionarían en los procesos formativos: profesorado participante, agentes externos que aportan información, agentes externos mediadores en los grupos y facilitadores de recursos y un, posiblemente, amplio etcétera.

### El asesor o asesora como planificador

El papel de la asesoría de formación implica, tal como se ha ido indicando a lo largo del documento, una faceta de planificación que se inicia con la detección de las necesidades de aquellos colectivos que desempeñan su labor docente en un determinado ámbito, a quienes se dirigirá la oferta formativa y para quienes se delimitarán, necesariamente, unas condiciones de participación. También, en función de la diversidad de colectivos, deberán priorizarse unos contenidos y seleccionarse las modalidades y estrategias metodológicas más adecuadas para llevar a cabo el proceso formativo.

La ejecución de los planes de formación se inicia con una buena difusión de la oferta formativa. Para ello, cabrá contar con distintos circuitos informativos: dirigidos a personas, a grupos, o a instituciones; con distintos medios que podrán facilitar diferentes niveles de información: carteles en los que sólo se menciona una actividad, hojas en las que aparecen varias actividades que pueden resultar alternativas y entre las que se puede elegir, folletos en los que se incluyen el prediseño de alguna actividad, ediciones en las que se da cuenta de toda la oferta para un largo período de tiempo, etc. Esta difusión deberá incluir siempre la forma de establecer contacto con la institución organizadora además de dar a conocer a las personas responsables de cada propuesta.

Cada medio utilizado deberá ser acorde con los criterios de eficacia para lograr unos objetivos y la puntualidad en la información. Sólo así los usuarios podrían, a su vez, planificar su participación.

En esta fase del desarrollo será también fundamental una adecuada optimización y gestión de los recursos con los que se cuenta. Para ello, las personas que desarrollan la tarea de asesoramiento tendrán que conocer todo tipo de recursos materiales, humanos o institucionales y tener criterios compartidos con todos los miembros de la institución que realiza la oferta formativa para una optimización y gestión adecuada de los mismos. La existencia de unos criterios permitiría una construcción de presupuestos equitativa y priorizada, cuya aplicación se justificará a *posteriori*, una distribución de los medios adecuada a las necesidades de cada participante y una buena red de relaciones con personas o instituciones que puedan aportar recursos (información, materiales, etc.) a los individuos o colectivos en formación.

También, dentro del capítulo de gestión, nos encontramos, en torno a la puesta en marcha de las actividades del Plan de Actuación, con la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones administrativas de las que cabría destacar la convocatoria de las actividades y la certificación de la participación de todos los agentes implicados en las mismas.

Una pieza clave de esta faceta de planificación por parte de la persona que asesora la formación es la inclusión del diseño de seguimiento de las actividades concretas y del propio Plan de Actuación. Este seguimiento permitirá

el análisis de las trayectorias de formación individuales y de grupos de docentes, así como hacer una previsión de itinerarios posibles para promover el desarrollo profesional de los mismos en la vía de aumentar progresivamente la autonomía de la participación (de planificación y autogestión) en la formación.

Para poner en marcha el diseño de seguimiento y evaluación, será necesario desarrollar instrumentos adecuados a cada actividad (que podrían ser elaborados a partir de instrumentos base existentes en la institución), con los que recoger información de todas las partes implicadas: participantes, dirección, coordinación, personas expertas externas, agentes de la evaluación, organizadores, etc.; y con diversidad de medios que sean contrastables (instrumentos más cuantitativos y cerrados como pueden ser los cuestionarios; instrumentos más flexibles como pueden ser las entrevistas semiestructuradas, observaciones externas o participantes, etc.).

Toda esta información entrará a formar parte de un instrumento básico de evaluación, por ser síntesis de informaciones y por su carácter cualitativo y abierto, que es el informe elaborado por la persona responsable del seguimiento. (Véase Anexo II, pág. 79, ejemplo esquemático de diseño de evaluación de un curso de formación inicial de asesores y asesoras de Centros de Profesores y de Recursos, y de cómo evaluar este curso como actividad integrante de un Programa.)

Tanto el diseño de evaluación como su aplicación debe ser conocido y, en la medida de lo posible, negociado con todas las personas implicadas. El desconocimiento o la información parcial pueden conducir a reacciones negativas ante el propio hecho de la evaluación (recuérdese la falta de tradición en la evaluación dentro de la profesión docente) o a suspicacias, por ejemplo, ante una evaluación externa, que pueden entorpecer claramente el desarrollo del plan.

## La asesoría de las modalidades básicas y de la formación en centros

### A) Cursos

El papel de las personas que pueden realizar la asesoría de un curso tiene varias facetas.

La primera de ellas es la de **organización,** que se iniciará con la convocatoria, seguirá con la gestión de la infraestructura y recursos, tanto humanos como materiales, y finalizará con la gestión administrativa del reconocimiento de la participación (certificaciones y registro).

La **convocatoria** de un curso deberá ser muy explícita en cuanto a los objetivos, los contenidos, la metodología, la estructura (fases y tiempos) y el sistema de evaluación que se propone para el mismo, independientemente de que el diseño definitivo pueda ser, en su momento,"cerrado" con las personas que vayan a participar en el curso. Asimismo, será fundamental dejar muy claro el perfil de los participantes a quienes va dirigido (baremo y sistema de selección), siempre justificado por unos criterios relacionados con el Plan de Actuación, y las condiciones de participación, incluyendo los créditos con los que va a ser valorada la actividad.

La **gestión de infraestructura y recursos materiales** (tareas de coordinación) es conveniente preverla con suficiente antelación como para poder subsanar posibles imprevistos y valorarla en su justa medida como condición in-

dispensable, aunque no suficiente, para el buen desarrollo de la actividad. Los resúmenes o guiones de las ponencias, la disponibilidad del material de apoyo o de las bibliografías en el momento adecuado, la calidad de los materiales, las buenas condiciones del espacio o espacios (para grandes o pequeños grupos) en los que se trabaja, etc., son los mínimos de una oferta de calidad.

Una segunda faceta de la labor de asesoría la constituye la que podríamos denominar **dirección pedagógica.**

Esta se desplegará en la fase de diseño de la actividad al realizarse la **coordinación del diseño,** que preferentemente debería ser elaborado por una pequeña comisión seleccionada por el asesor o asesora, en función de los conocimientos sobre los contenidos o estrategias metodológicas para la formación que se desee desarrollar, y que tendrá como misión: la selección y priorización de objetivos, de contenidos, de criterios y formas de evaluación, así como de la metodología apropiada para alcanzar los objetivos previstos; o la adecuación de un diseño previo al contexto concreto y a los participantes, en caso de tratarse de una actividad para la que se elija un tipo dentro de la modalidad que cuente con el apoyo de un diseño marco preestablecido. (Véase el resumen del Diseño marco de los cursos de Actualización Científica y Didáctica, A, Anexo I, pág. 67).

Coherentemente con todo lo anterior, se hará una **propuesta de estructuración del trabajo y de ponentes** que se consideren idóneos para llevarlo a buen término. Esta comisión parece ser también la adecuada para proponer la persona o personas que vayan a dirigir la actividad o a realizar otras tareas de carácter pedagógico en la misma, como, por ejemplo, la evaluación externa, la tutoría de pequeños grupos de trabajo, etc.

En el caso de que sea la propia persona responsable del asesoramiento global quien dirija el curso, como tal **director o directora,** tendrá encomendada la tarea de coordinación del equipo pedagógico; de ponentes que vayan a impartirlo; de ir haciendo explícito el hilo conductor a los participantes mediante su presencia y participación (para aclarar, recapitular, etc.) en todas las sesiones de trabajo; de coordinar la evaluación formativa del proceso para establecer las rectificaciones que sean viables; de coordinar los procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación de los participantes (a través del análisis de producciones y de la observación participante realizadas preferentemente por un equipo en el que la persona que asuma la dirección actuará como miembro y coordinador de la actividad); de dinamizar los grupos de trabajo; de asegurar la correcta gestión de los recursos (administración, justificación); de recabar las opiniones que del desarrollo del proceso tienen todas las personas implicadas; y de elaborar informes cualitativos, de conjunto, que den cuenta de todo el proceso a la institución convocante.

Existe también la posibilidad de que el asesor o asesora responsable de la actividad resulte ser, por su formación previa, un **experto en los contenidos** (conceptuales o procedimentales) que se van a tratar a lo largo del curso, en cuyo caso será conveniente, en aras de una rentabilización de recursos y del conocimiento que de esta persona puedan tener ya los participantes, que actúe como ponente de parte de las sesiones de formación.

Con un criterio parecido, el de ser considerado una persona experta en los tipos de interacciones que se establecen en el trabajo en grupo dentro de los procesos formativos, y como básicamente conocedor de los contenidos que se trabajan y de sus objetivos, el asesor o asesora podrá llevar a cabo, con gran eficacia, la tarea de **dinamizador de dicho trabajo de formación e intercambio de experiencias entre iguales** que pueden tener lugar dentro de un curso que se quiera poco transmisivo y promotor de estrategias participativas y cooperativas (estudios de casos, resoluciones de problemas, etc.).

En algunos cursos muy específicos, fundamentalmente cuando se trata de dar una formación inicial para el desarrollo de funciones distintas de las que estuviera llevando a cabo el profesorado participante (por ejemplo, en el caso de un curso para la formación de docentes que pasan a ser nuevos asesores y asesoras de un Centro de Profesores y de Recursos), contexto en el que los docentes deberían ser considerados como "noveles", será necesario tener en cuenta la posibilidad de que exista una tarea de **tutoría** que podría ser también asumida por un asesor o asesora, siempre que se tratara de una persona experimentada en ese trabajo "nuevo" para el que se está tratando de formar a un colectivo de profesores y profesoras.

El sistema de tutorías como estrategia formativa comporta el establecimiento de pequeños grupos de participantes en la formación que trabajan, durante un período de tiempo, conjuntamente con una persona experimentada, o bien en el puesto de trabajo de esta última o bien en el de cada uno de los miembros del grupo. Este trabajo conjunto pero "guiado" por el tutor incluye siempre una fase preactiva de planificación y de análisis de recursos; una fase activa, que se acompaña siempre de una observación externa por parte de la persona experimentada y que puede ser complementada por otros miembros del grupo; una fase de reflexión sobre la actuación de profesor "novel" a partir de las observaciones; y una fase de replanteamiento de la planificación, en la que se recogen la modificaciones consensuadas. El tutor o tutora puede ser, a su vez, una fuente de información, bien por sus propios conocimientos, bien por su capacidad de facilitar recursos adecuados a las necesidades, bien por su capacidad de mediación para que los propios participantes resuelvan los problemas que van surgiendo de las prácticas concretas.

### B) Seminarios

Respecto a esta modalidad formativa, podemos considerar también **varias posibilidades de actuación** por parte de las personas responsables del asesoramiento.

Un conjunto de posibles actuaciones lo integran las referidas a **organización de la actividad,** entre las cuales cabe destacar, como de vital importancia para esta modalidad, la elaboración de la convocatoria y la difusión del trabajo realizado.

La elaboración de la **convocatoria,** debido al carácter más autónomo de la participación en esta modalidad, tendrá que conjugar la demanda del profesorado con una detección de tendencias realizada por la institución que planifica la oferta, a través del análisis de la participación de los docentes en actividades anteriores y de las necesidades previsibles como consecuencia de los cambios operados en el sistema educativo con la implantación de la L.O.G.S.E. Esta confrontación llevará a la posibilidad de establecer convocatorias más o menos abiertas y más o menos dirigidas, encaminadas a sectores específicos de profesorado o a desarrollar determinadas temáticas o procedimientos (véase Anexo III, pág. 91), o dando cabida a cualquier propuesta de proyecto de trabajo presentada por un grupo de profesores y profesoras, o teniendo en cuenta las dos posibilidades.

La **difusión del trabajo realizado** por el seminario es clave para el incremento de la motivación personal y profesional de los miembros del grupo y para favorecer el intercambio y enriquecimiento de distintos seminarios que pueden estar desarrollando incluso un trabajo similar. Para ello, resulta indispensable que la persona que realiza el seguimiento analice todas las producciones del seminario, aunque sólo sean actas de reunión, con vistas a ir estableciendo cuál es la evolución del grupo y la difusión de todo aquello que pueda ser de interés para otros.

Sería conveniente pensar en la posibilidad de un formato unificado para difundir los materiales producidos tanto por los seminarios permanentes como por los grupos de trabajo; en todo caso, estos materiales deberían ser revisados por la persona responsable del seguimiento del seminario y las personas responsables de las publicaciones dentro de la institución, a la luz de los criterios que existan para llevar a cabo dichas publicaciones. Asimismo, puede resultar de gran utilidad el que existan registradas en las bibliotecas recensiones de los trabajos realizados, disponibles para poder ser consultadas por el profesorado interesado, tanto individualmente como por parte de otros colectivos. Una tercera vía de difusión del trabajo también válida, en tanto que permite una mayor interacción entre las personas interesadas, es la de realizar unas jornadas de intercambio de experiencias.

La **asesoría pedagógica** de esta modalidad adquirirá características muy diferenciadas si el asesor o asesora actúa como elemento externo o interno al grupo. En este segundo caso actuará como **experto-coordinador** y tendrá a su cargo las siguientes tareas: organizar y coordinar el trabajo del colectivo; dar pautas, introducir ideas o plantear preguntas que hagan avanzar el proyecto inicial; dinamizar la elaboración del proyecto inicial así como analizar las modificaciones que se vayan introduciendo a lo largo del proceso; promover el intercambio entre iguales; recopilar y gestionar los recursos y organizar la información y coordinar la evaluación interna. En todo caso, tratará siempre de orientar el trabajo hacia una experimentación innovadora y promoverá la autonomía progresiva de los miembros del seminario.

Cuando el asesor o asesora sea una persona externa al seminario, además de las tareas que antes hemos denominado de organización, **colaborará con el experto** en la facilitación de recursos pedagógicos y podrá servirle de ayuda para cohesionar el grupo, bien por el conocimiento personal que tenga de sus componentes o bien como conocedor de técnicas de trabajo grupal que se puedan aplicar en un momento dado (técnicas de consenso cuando se produce un bloqueo por disparidad de criterios ante una toma de decisiones, ayuda en el reparto de tareas, etc.) (Véase Anexo VII, pág. 107. Ficha de observación de los seminarios y grupos de trabajo).

Como **evaluador** de esta modalidad en el contexto de un Plan de Actuación, el asesor o asesora deberá trabajar con la persona que coordina, como mediador de la recogida de información de los participantes y como fuente privilegiada de opinión propia. Para ejecutar la evaluación será necesario desarrollar instrumentos adecuados para poder valorar a todas las personas que participan en el seminario, incluido el experto, y todo el proceso que se ha llevado a cabo.

### C) Grupos de trabajo

En lo que se refiere a los grupos de trabajo, el papel del asesor o asesora girará en torno a la **organización,** la **orientación y seguimiento pedagógicos,** sin perder nunca de vista el carácter eminentemente autónomo de esta modalidad.

La **convocatoria** de los grupos de trabajo tendrá características parecidas a la de los seminarios (véase Anexo III, pág. 91, referido a la Convocatoria de seminarios y grupos de trabajo), sólo que esta vez deberá ser completamente abierta, permitiendo todo tipo de propuestas siempre que estas sean coherentes y viables. Dichas propuestas deberán formularse en forma de un proyecto en el que se detallen: un planteamiento general de la temática, los objetivos del trabajo, la metodología que se piensa utilizar, la periodización, el presupuesto, los detalles técnicos (lu-

gares, días de reunión...), y los nombres de las personas participantes y sus responsabilidades dentro del grupo (véase Anexo IV, pág. 101, ejemplo de Protocolo de Proyecto de grupo de trabajo).

Uno de los roles fundamentales de la persona que como asesora de la institución convocante se haga cargo del seguimiento del grupo es el de **revisar y negociar el proyecto de trabajo** que propone el grupo en relación con los dos criterios mencionados antes: el de coherencia y el de viabilidad (véase Anexo V, pág. 103). Se tratará de ver si los contenidos y la metodología elegidos son los que convienen a los fines que se persiguen; si el grupo se encuentra en condiciones de desarrollar el trabajo; si los recursos con los que se cuenta y los que se solicitan de la institución son los adecuados; si la organización del trabajo —reparto de tareas y de responsabilidades, tiempos, objetivos parciales señalados, previsiones de elaboración de materiales y de su experimentación en el aula, etc.—, parecen asumibles.

Junto a esta definición última del proyecto, será posible **negociar con los componentes del grupo el reconocimiento de la formación:** número de créditos asignables en función del proyecto que luego se confirmarán en la comisión de evaluación, a la vista del desarrollo del mismo. Para esta negociación, la institución de formación convocante deberá haber elaborado previamente unos criterios en forma de variables objetivables, como podrían ser el número de horas de trabajo individual y colectivo previstas para el desarrollo del proyecto, las tareas que se van a llevar a cabo tanto presenciales como no presenciales y quiénes van a ser responsables de las mismas, cómo se va a llevar a cabo la coordinación, las estrategias utilizadas (búsqueda, valoración y organización de información, experimentación en el aula, análisis de recursos...), los materiales producidos, etc.; criterios que además deberán hacerse públicos en las convocatorias para los grupos de trabajo.

Dada la autonomía básica del grupo de trabajo, las tareas fundamentales del asesor o asesora serán, respecto a esta modalidad formativa, la de **seguir y evaluar el desarrollo del proyecto** y la de **difundir los resultados obtenidos.**

Con el fin de hacer el seguimiento del proceso de trabajo del grupo, así como de disponer de la información necesaria para aportar, desde el punto de vista de la institución convocante, datos a la comisión de evaluación, de igual modo que en el caso de los seminarios permanentes, será indispensable diseñar estrategias e instrumentos de recogida de información acerca de lo que sucede en los grupos, de cómo se llevan a cabo las sesiones, de análisis y valoración de la documentación y materiales generados, de análisis de las experimentaciones y de su impacto en el aula, etc. y ofrecer también instrumentos para que las propias personas participantes puedan realizar un seguimiento interno de su actividad.

Debido al carácter externo de la asesoría, los instrumentos básicos para la recogida de información serán aquellos que den pautas para la observación externa del trabajo en grupo (parrillas de observación, por ejemplo); los que permitan recoger opiniones de los participantes (guiones para entrevistas semiestructuradas, por ejemplo); aquellos que faciliten el análisis de documentación escrita (modelos de cómo hacer los informes sobre los proyectos y memorias de trabajo de los grupos en los que se centren los puntos mínimos que deben ser analizados y que se adecuarán, luego, a cada caso concreto); los que orienten sobre cómo realizar el análisis de materiales didácticos "multimedia" (parrillas de análisis para llegar a una descripción de los materiales con la que valorar, luego, su carácter innovador, su aplicabilidad en el aula, su utilidad en contextos diversos, etc.); los que sirvan para sintetizar y valorar estrategias de microenseñanza (diarios de clase en los que se registren observaciones de experiementaciones de los participantes en sus aulas, parrillas de observación de sesiones de clase, etc.) (Véanse Anexos VI, pág. 105; VII, pág. 107 y VIII, pág. 112).

Para la difusión del producto de la labor de los grupos, deberían seguirse fórmulas parecidas a las antes mencionadas para los seminarios permanentes.

La participación directa en la vida del grupo por parte de los asesores o asesoras podría darse sólo en los momentos en que fueran requeridos como **personas expertas en determinados contenidos o metodologías** relacionados con el desarrollo del proyecto, en función de lo cual podrían tener un papel de informadores puntuales, de facilitadores de recursos, de consultores, es decir, de personas que solucionan, a petición del grupo, dudas que van surgiendo a lo largo del trabajo; o en momentos en los que, **como conocedores de técnicas de dinamización de grupos de adultos en formación,** se les solicitará como mediadores del equipo ante una circunstancia de incapacidad de avance o de duda ante opciones organizativas, etc.

### D) Formación en centros

En los procesos de formación en centros, nos encontramos con **la gama más amplia de posibilidades de asesoramiento.** Si, tal como se han caracterizado en el apartado correspondiente, las acciones de formación en centros pueden desarrollarse mediante combinaciones de varias modalidades: cursos de información inicial o de profundización, seminarios dirigidos por personas expertas, pequeños grupos de trabajo, etc., de forma sucesiva o simultánea, es casi obvio decir que el papel de los asesores y asesoras puede cubrir **todas las facetas que hemos explicitado hasta ahora.**

El primer problema que se plantea para el asesoramiento de la formación para un amplio colectivo perteneciente a un mismo centro docente (claustro completo, todo el profesorado de una etapa o de un ciclo o de varios seminarios didácticos...) es el referido a si se debe **intervenir sólo cuando se recibe una demanda explícita** de asesoramiento por parte del colectivo o si es posible **promover la participación** en la formación de este tipo de colectivos. En la coyuntura actual, de inicio de implantación de la reforma educativa en el que se solicita de los centros la elaboración de los Proyectos Curriculares, y teniendo en cuenta que el modelo de formación que se propugna como básico es el de la formación vinculada a los problemas de la práctica profesional, es decir, un modelo que establece una estrecha relación entre formación y desarrollo curricular y que se sustenta, como se ha mencionado ya antes, en procesos de reflexión-acción-reflexión, es muy difícil pensar en propuestas de formación que no surjan al hilo de la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro o de los Proyectos Curriculares que, muy probablemente, esté apoyando algún asesor o asesora. Esto hace que, por un lado, de no explicitarse un proyecto de formación por parte de los participantes, sea posible hacer propuestas al respecto por parte de la persona que asesora y, por otro, que sea, muchas veces, sutil la distinción entre el proceso formativo y el del desarrollo del trabajo profesional habitual.

Debido a la situación que acabamos de describir, surge una de las tareas fundamentales de asesoría a un centro como es la de **ayudar a los miembros del claustro a definir un proyecto con objetivos claros de formación y adecuado a sus necesidades concretas.**

Para ello, el primer paso y también fundamental, será la ayuda que se pueda prestar para realizar lo que podríamos denominar **diagnóstico inicial o evaluación del punto de partida del centro.** Se tratará de que el colectivo implicado explicite cuál es la situación, en el momento de iniciar el planteamiento del proyecto, del centro edu-

cativo (tipo y características), del profesorado (número, formación inicial, experiencia, trayectoria de formación...) y cuál es la demanda de formación y asesoramiento, pasándose de lo que puede ser un interés difuso o una necesidad intuida a **una clarificación del proyecto:** delimitación de objetivos, contenidos, modalidades y estrategias de formación; distribución de tareas, responsabilidades y tiempos; condiciones de participación; recursos disponibles y su funcionalidad; necesidades y solicitud de asesoramiento (Véase Anexo IX, pág. 115, Guía para el diagnóstico de un centro con Proyecto de formación). En resumen, podríamos hablar de que el asesoramiento consistiría, en esta primera fase, en **orientar el diseño de un proyecto que sea verdaderamente de formación y en orientar la organización interna de los participantes en torno al mismo.**

De ampliarse a la fase de ejecución del proyecto, el asesoramiento podría adquirir diferentes facetas. El asesor o asesora podría actuar como **coordinador,** en cuyo caso, sería necesario valorar, dentro del Plan de Actuación de la institución correspondiente, el número de casos en que es posible y adecuado asumir este papel, debido al tiempo y al esfuerzo que comporta y la conveniencia de que este tipo de actuaciones sean siempre lo más autónomas posible. Quien esté asesorando podrá ser también quien aporte información directa o indirectamente, como **ponente** o como **gestor de recursos** humanos, materiales o institucionales (dar un curso, gestionarlo, buscar una bibliografía, etc.); o podrá también aportar experiencias propias o promover el intercambio de experiencias entre los docentes que participen en la actividad, actuando así como un **mediador de la formación entre iguales** y **dinamizador del trabajo en equipo;** y podrá ser también, por último, la persona quizás con mayores recursos para **suministrar al colectivo criterios e instrumentos para realizar un seguimiento interno del proyecto.**

Si el asesor o asesora se mantiene como persona externa al proyecto y sólo está obligado a **realizar el seguimiento** con el fin de tener un conocimiento del desarrollo del mismo para poder desempeñar, con una cierta garantía, su papel de miembro **representante de la institución de formación en la comisión evaluadora que deberá reconocer la actividad o actividades formativas,** se verá obligado, una vez más, a diseñar unas estrategias e instrumentos de evaluación que se adecuen a cada caso. Según las modalidades formativas con las que se lleve a cabo el proyecto, será conveniente recoger información sólo de los participantes y, por ejemplo, ponentes, instituciones colaboradoras, etc.; pero, en todo caso, será fundamental para el seguimiento el **contacto permanente y sistematizado del asesor o asesora con la persona que coordine el trabajo en el centro** y la **asistencia como observador externo o como observador participante a un mínimo de sesiones de formación,** que deberá determinarse dentro del Plan de Actuación de la institución en función de los recursos humanos disponibles y de las características de las distintas sesiones (interés, papel del asesor o asesora en cada una de ellas, etc.) (Véase Anexo XI, pág. 123).

Es fundamental tener en cuenta, al analizar el asesoramiento de este tipo de actuaciones formativas, que es **prácticamente imposible pensar en el asesoramiento individual de un proyecto de formación en un centro educativo.** Aunque sí sea posible el hecho de que exista una persona, dentro de la institución de apoyo, que coordine los distintos momentos y tipos de intervención en un centro con vistas a asesorar el desarrollo del proyecto, las ayudas tendrán que ser casi siempre múltiples, dada la versatilidad de la evolución de la puesta en marcha de las propuestas, que exige un polifacetismo casi imposible de encontrar en una sola persona. Esto nos lleva a destacar un aspecto clave de este tipo de asesoramiento, que es la **planificación detallada y en equipo de las intervenciones y de los recursos** (humanos y materiales) que se pueden prever como necesarios en cada caso.

Una situación muy especial en el asesoramiento a la formación en centros la constituyen las áreas rurales, es decir, el dirigido a los Centros Rurales Agrupados (C.R.A.), o a centros de una zona, para los que claramen-

te se acentúa la necesidad del trabajo en equipo antes citado y en torno a los que surgen nuevas facetas de asesoramiento, como pueden ser la de la **coordinación del profesorado disperso** que probablemente requerirá formación para la elaboración de un Proyecto Curricular de centro o de zona, o la de servir de **mediador entre los agentes interesados en el proceso educativo** (padres y madres, alumnado...), o de **enlace o interlocutor con las instituciones de la zona** (Administración Educativa, Administración local, instituciones culturales, red empresarial, etc.) que pueden estar también interesadas en la educación y la formación o ser recursos para las mismas.

## A modo de conclusión

Tratando de hacer una síntesis de lo dicho hasta aquí, en cuanto a las distintas facetas de la asesoría de la formación del profesorado, parece que se podrían perfilar varios roles en la actuación de los asesores y asesoras:

— El de **gestores y gestoras** de la formación: gestores de recursos materiales y humanos (conocedores y optimizadores de recursos, empezando por los de la propia institución de formación, siguiendo por los que se encuentran en los centros educativos y teniendo en cuenta aquellos que se derivan de la existencia de otras instituciones de formación o de apoyo del sistema educativo o de otras instituciones ubicadas en el contexto donde tiene lugar una acción de formación) y gestores administrativos en todo lo que atañe al desarrollo de la formación y a su reconocimiento.

— El de **dinamizadores sociales y culturales de zonas educativas** en las que el ámbito de actuación de la institución de formación lo aconseje, coordinando todos los esfuerzos de todos aquellos colectivos interesados en la educación (padres y madres, alumnado, profesorado, instituciones locales, empresas, etc.) o que pueden representar un apoyo para la misma (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Servicio de Inspección Técnica Educativa, etc.).

— El de **expertos y expertas** en algún campo del conocimiento: monitores de información en cuanto a contenidos de actualización científica en los campos de conocimiento que fundamentan el currículo: bases psicológica, sociológica, pedagógica, antropológica, epistemológica de determinadas áreas curriculares y de los temas transversales y en didácticas específicas.

— El de **mediadores o facilitadores** de la formación, básicamente entre iguales y conductores hacia la autoformación: conocedores del medio educativo en el que desarrollan su labor (centros, profesorado, contexto en el que se ubican); capaces de planificar, diseñar, desarrollar, seguir y evaluar acciones formativas y su propio papel dentro de las mismas, de acuerdo a unos criterios negociados con todos los implicados; sabedores de cómo mediar en grupos de adultos en formación; capaces de favorecer la formación entre iguales; facilitadores de los recursos adecuados a cada caso y en cada momento.

De estos roles, todos ellos ineludibles, el que acerca más la formación al modelo previsto es el último mencionado, dado que, a él, subyace una capacidad del profesorado de autogestionar la propia formación, buscando sólo en la asesoría el apoyo para llevarla a cabo dentro de un marco institucional y con las mayores facilidades posibles.

El desarrollo de todos estos papeles delimitaría, como ya hemos esbozado, el perfil de los profesionales dedicados a asesorar la formación permanente del profesorado. A ellas se añadirían la capacidad de promover líneas de actuación que vinculen la formación a la investigación educativa, la capacidad de planificar las propias actuaciones y de participar en una planificación grupal del trabajo junto con las otras personas del equipo que llevan a cabo su labor dentro de una misma institución de formación (Centro de Profesores y de Recursos, por ejemplo), y la capacidad de autogestión de la formación de dichos equipos.

# Anexos

# Anexo I: Diseño general de cursos ACD-A

## Objetivos generales

La meta general que persiguen los cursos es desarrollar la capacitación del profesorado para realizar una reflexión y una actualización científica y didáctica que incremente su profesionalidad y mejore su labor docente.

Los cursos están centrados en las Didácticas Específicas y concebidos con un carácter mixto entre teoría y práctica, de modo que contribuyan a la formación de un profesorado capaz de tomar decisiones, con sensibilidad para comunicarse con sus alumnos y alumnas, con iniciativas que traspasen el marco rígido de su especialización y que conciban su profesión como la de un educador. De forma más concreta se persiguen los siguientes objetivos:

— Reflexionar, analizar y objetivar las percepciones e intuiciones que el profesorado asistente al curso tiene de su quehacer cotidiano en el aula.

— Iniciar al profesorado en el diseño, experimentación y evaluación de unidades didácticas.

— Potenciar e introducir a los profesores y profesoras en el trabajo en equipo y en la idea de elaboración y discusión colectiva, tanto teórica como práctica.

— Sensibilizar e impulsar al profesorado para que inicie la elaboración de proyectos curriculares y dar pautas para desarrollarlos.

— Renovar y poner al día los conocimientos que el profesorado tiene sobre aquellas áreas del conocimiento que inciden en su labor docente.

— Reflexionar sobre la naturaleza de esas áreas o disciplinas y su papel específico en la formación de las alumnas y alumnos.

— Proporcionar las nociones básicas de psicología del desarrollo y del aprendizaje y su aplicación a problemas específicos de la enseñanza, que permitan una aproximación a la situación del alumno y la alumna tanto desde el punto de vista del desarrollo cognitivo como del emocional y social.

— Analizar la función social de la escuela, la adecuación de la acción educativa diaria a los elementos sociales del contexto, los efectos de los estereotipos socioculturales y el papel y problemas del profesorado dentro de ella.

— Proporcionar unas nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo del currículo que permitan racionalizar las acciones del profesorado.

— Desarrollar los elementos y recursos más usuales de la didáctica.

— Llevar a cabo un análisis y evaluación de modelos de enseñanza y aprendizaje y analizar experiencias didácticas concretas.

## Estructura de los cursos

### Características de las tres fases

Los cursos se articulan en tres fases que se desarrollan a lo largo del año académico.

La primera fase se desarrolla en período no lectivo (preferentemente junio/julio) y sus características básicas son:

— Desarrollo de los contenidos básicos del curso, incluyendo las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas.

— Constitución de los grupos de trabajo para definir y perfilar la temática sobre la que elaborarán la Unidad didáctica, y primeras reuniones de diseño del trabajo práctico.

— Formación intensiva durante un mínimo de cinco horas diarias.

Es muy importante que, antes de finalizar la primera fase, el profesorado participante no sólo esté distribuido en grupos de trabajo para la elaboración de las unidades didácticas, sino que cada grupo tenga ya definido el tema de su trabajo y haya comenzado el mismo. Sólo así se podrá organizar una concreción de la actualización de conocimientos en relación con los temas de las unidades didácticas que se van a trabajar. También será un objetivo de esta fase negociar con los participantes el diseño de la segunda fase del curso, en función de las necesidades del grupo y de las carencias detectadas en la primera fase.

Un planteamiento erróneo de esta primera fase se deriva de la concepción del profesorado como simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados y a quien se le orienta en su actuación docente. Así, la primera fase sería marcadamente teórica y la segunda y tercera de aplicación. Por el contrario, el marco curricular de la Reforma y el nuevo perfil del profesorado se inscriben en una concepción del docente como profesional autónomo y reflexivo que busca la conexión constante entre teoría y práctica y que trabaja cooperativamente con sus compañeros. Para potenciar esa labor reflexiva y de trabajo en equipo, se propone introducir, a lo largo de la fase, actividades como: **el análisis de vídeos didácticos** —fijando la atención en aspectos como el lenguaje utilizado, la organización del aula y la forma de establecerse la interacción profesor-alumno—; **la visita a centros,** para observar nuevas formas organizativas o planteamientos metodológicos novedosos; **la realización de historietas sobre momentos habituales de clase,** que nos permitirán interpretarlas y establecer debates sobre ellas; y **la presentación de materiales didácticos novedosos** utilizados habitualmente por algún miembro del grupo.

La duración de la segunda fase oscilará entre cinco y diez días (una o dos semanas. preferentemente en el mes de septiembre). La tarea central en esta fase consistirá en diseñar en grupo todas las ideas clave de la Unidad didáctica, cuyos elementos esenciales se contemplan en las Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de unidades didácticas. Además se incorporarán los complementos de formación que al finalizar la fase anterior se considere necesarios y una actualización de conocimientos relacionada con los contenidos de las unidades didácticas que estén elaborando los grupos. Por lo tanto, aproximadamente el 60 por 100 de las sesiones del curso durante esta fase serán de trabajo en grupo.

Los grupos de trabajo contarán con suficiente tiempo disponible dentro del horario del curso para trabajar en el diseño de la Unidad didáctica, así como con orientaciones teórico-prácticas, asesoramiento constante y complementos formativos de actualización de conocimientos para que aborden y fundamenten su trabajo.

La tercera fase tendrá lugar a lo largo del curso académico, en reuniones cuya periodicidad, semanal o quincenal, se decidirá en función de las características del grupo y del trabajo a realizar; así, durante el primer trimestre, es aconsejable realizar reuniones semanales, o al menos tres al mes, para facilitar la continuidad del trabajo sobre la Unidad didáctica. Las reuniones tendrán los siguientes objetivos centrales:

— En el primer trimestre, completar, analizar y evaluar los diseños de las unidades didácticas; introducir las modificaciones necesarias e incorporar los complementos formativos que sirvan de apoyo a esta tarea.

— En el segundo trimestre, intercambiar y analizar las distintas experiencias de aplicación en el aula de las unidades didácticas e incorporar elementos de formación de apoyo a las tareas de los grupos.

— En el tercer trimestre, proceder al análisis y evaluación de la experiencia.

Es importante intercalar sesiones de gran grupo (puesta en común de prediseños de unidades didácticas, complementos de formación, evaluación, etc.), a fin de mantener la comunicación entre todos los asistentes al curso. La puesta en común de los prediseños es especialmente interesante en aquellos cursos donde no existen tutores.

Los complementos de formación, en la 2.ª y 3.ª fases, se determinan corresponsabilizando en el proceso de toma de decisiones a los participantes. Los contenidos se seleccionan en función de las necesidades de los grupos y de los aspectos que no hayan sido trabajados anteriormente o cuyo tratamiento no haya sido suficientemente satisfactorio. Algunos complementos de formación trabajados en cursos anteriores fueron: evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratamiento de temas transversales y técnicas de observación de clase.

Durante las aproximadamente 14 reuniones que se celebran a lo largo del curso académico, parece adecuado dedicar el 50 por 100 del tiempo al trabajo de los grupos y el otro 50 por 100 a los complementos de formación.

## Los contenidos de los cursos: orientaciones para su presentación y secuenciación

Como se ha dicho antes, estos cursos poseen un carácter teórico-práctico que ha de estar presente en todas las actividades que se desarrollen en ellos. Sin embargo, para que la práctica sea reflexiva, y eso es lo que se pretende, ésta ha de asentarse en un marco teórico consistente. Estos cursos deben proporcionar a los participantes una serie de informaciones teóricas que sirvan de fundamento a esa práctica. Para que esas informaciones teóricas sean lo más significativas posible, se deben tener en cuenta los conocimientos previos y los prejuicios generados por la experiencia de los participantes. Por ejemplo, los conocimientos teóricos que se impartan sobre Psicología del Aprendizaje han de desarrollarse en relación con las características concretas del grupo de participantes, el contexto social en el que ejercen la docencia y su familiaridad con estos conceptos psicológicos.

Sin embargo, una pura asimilación teórica de estas informaciones no es suficiente. Se pretende que el profesorado sea capaz de utilizar en su práctica profesional esas informaciones para mejorarla. Esto sólo se puede conseguir si los ponentes que intervienen en los cursos conocen el diseño y son también capaces de proporcionar a los asistentes recursos prácticos, realizando con ellos actividades que les permitan ver en concreto el potencial de mejora de la práctica que encierra toda buena teoría. Así, por ejemplo, la tradicional lección magistral que finaliza con algún que otro intercambio de preguntas por parte de los asistentes no es lo que se ha de buscar aquí. Por el contrario, la transmisión de información ha de realizarse de tal modo que convierta la teoría en acción, integrando a los asistentes en una dinámica de teoría y práctica que les permita experimentar y comprender las virtualidades de la teoría para mejorar su práctica en el aula y en el centro.

Dada la densidad conceptual de las intervenciones, es aconsejable pedir a los ponentes, y entregar a los asistentes al menos dos días antes de la sesión correspondiente, un documento escrito en el que desarrollen su ponencia y señalen una bibliografía muy seleccionada y comentada. Esto permitiría una intervención posterior en el curso más dinámica, puesto que la lectura previa y reflexiva de los profesores-asistentes aseguraría una mayor asimilación y posibilidad de participar en un debate, donde se consoliden los nuevos conocimientos y se desarrollen enfoques críticos. La experiencia anterior indica que el material entregado por los ponentes no debe ser extenso y ha de presentarse mínimamente organizado. De no ser así, los asistentes se sentirán abrumados por un aluvión de fotocopias a las que es difícil sacar provecho.

Será de la máxima importancia asegurar la conexión entre los distintos contenidos del curso y su relación con el trabajo práctico de elaboración, experimentación y evaluación de la Unidad didáctica enmarcada en un hipotético Proyecto Curricular. Tal conexión es uno de los aspectos más complejos del diseño y desarrollo del curso. Para intentar resolver las dificultades que en este sentido se plantean, conviene cuidar especialmente la coordinación previa de los distintos ponentes que participen en el curso, de tal modo que se constituyan en un equipo docente cohesionado. Además, las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas han de ser conocidas por los ponentes, para que puedan enfocar sus intervenciones hacia el reforzamiento de su fundamentación y desarrollo práctico.

Conviene tener en cuenta que son posibles distintas secuenciaciones a la hora de presentar los contenidos. No es lo mismo comenzar preguntándose ¿qué es lo que debe saber, saber hacer y saber ser un profesor de...?, que partir del análisis de la propia práctica docente. Otra posibilidad es comenzar directamente con un acercamiento disciplinar a las distintas fuentes del currículo y hacer más énfasis en una u otra, según las propias concepciones de quienes diseñan el curso. Los planteamientos anteriores reflejan otras tantas formas de concebir la formación del profesorado.

Para contribuir a que los ponentes se constituyan en un equipo docente cohesionado y ayudar a que se consigan los objetivos de estos cursos, se desarrolla a continuación una serie de orientaciones en cuanto al enfoque y duración de cada uno de los tipos de contenidos.

**La actualización científica** estará encaminada a poner al día al profesorado en el conjunto de temas y problemas centrales de las áreas de conocimiento. Sería deseable que este módulo contribuyera al dominio de aquellos conceptos científicos incorporados a la cultura general. También fomentará una reflexión sobre la naturaleza de las áreas o disciplinas y sus implicaciones educativas.

La actualización científica no pretende ser exhaustiva, sino selectiva, es decir, centrarse en aquellos temas que se relacionen con los trabajos prácticos de los profesores y profesoras participantes en los grupos de trabajo, puesto que no se pueden trabajar en un curso de 150 horas todos los aspectos del conocimiento en los que se hayan producido cambios importantes. Por otro lado, se debe tener en cuenta que la actualización científica en temas psicopedagógicos y del área debe impregnar todo el curso.

Por lo tanto, entenderemos como actualización científica trabajar algunos temas que faciliten la puesta al día de conocimientos sobre las áreas, que pueden estar o no directamente contemplados en el currículo del alumnado, pero que supongan una actualización cultural del profesorado.

Los criterios para elegir los temas pueden ser:

— Aspectos novedosos del área nada o poco trabajados hasta ahora en el currículo, por ejemplo, las transformaciones en el plano en Matemáticas de la Educación Secundaria Obligatoria o la recogida y tratamiento de la información en la Educación Primaria.

— Reflexión sobre el cambio de enfoque en los estudios actuales sobre alguna área trabajada en clase. Por ejemplo, los actuales planteamientos historiográficos y su repercusión en la didáctica.

— Una reflexión sobre la naturaleza del área y su contribución a la formación integral del alumnado. Por ejemplo: la estructura de la ciencia, en los cursos de Ciencias de la Naturaleza.

— Estudio de las investigaciones sobre la adquisición de aprendizajes de determinados conceptos vinculados a alguna área: desarrollo del lenguaje en cursos de Educación Infantil.

La actualización científica podría abarcar, pues, entre dos y seis horas en la primera fase y un 40 o 50 por 100 de la segunda fase.

**La Psicología del niño o del adolescente y del aprendizaje** tratará de fundamentar psicológicamente las distintas prácticas que se lleven a cabo en el aula y de ayudar al profesor y profesora a que comprendan mejor las características del alumnado y a que adapten a sus necesidades las exigencias del currículo.

Es conveniente estudiar las características evolutivas del alumnado de la etapa en todos los aspectos: cognitivo, afectivo, social y de formación del autoconcepto y de cómo el desarrollo de cada uno de ellos condiciona y está condicionado por los demás. También es conveniente dedicar atención al valor de la psicología como fuente del currículo y a la psicología de grupos. Asimismo, es muy importante el conocimiento de las teorías sobre aprendizaje y el análisis de las concepciones subyacentes a la propia práctica, así cómo las aportaciones específicas del área en el desarrollo integral del alumnado y los replanteamientos curriculares que ello implica.

Parece adecuado intercalar exposiciones, lecturas y discusión de trabajos y aplicar modelos psicológicos del aprendizaje al diseño de unidades didácticas. Diseñar un conjunto de actividades para las necesidades específicas de formación del grupo de docentes participantes constituye un medio valioso para huir de un planteamiento teórico de manual y poco específico.

Es conveniente dedicar a estos tipos de contenido entre el 15 por 100 y el 20 por 100 de la primera fase y complementos de formación puntuales en la tercera fase, en función de los intereses de cada grupo de profesores y profesoras participantes en los distintos cursos.

**La teoría y práctica del currículo** estará enfocada a proporcionar elementos teóricos de estructuración y de análisis de la práctica docente que "intuitivamente" lleva a cabo el profesorado diariamente en su centro, insistiendo además con ejemplos prácticos en la realidad sistémica del currículo.

Los contenidos sobre teoría y práctica del currículo se basarán en la idea de que para que la práctica sea reflexiva (superando el concepto de Programa) hay que revisar ideas previas y actitudes del profesorado y asentar esa reflexión en un marco teórico consistente.

Éste sería el momento de plantearse qué significación teórica y práctica tienen los Decretos de Currículo y el Diseño Curricular Base como instrumento de trabajo y sus consecuencias para la práctica docente. Se trataría de realizar un análisis comparativo y crítico, huyendo de cualquier forma de adoctrinamiento. Por lo tanto, en la primera fase del curso se abordarían distintos enfoques del currículo, el nuevo lenguaje que emana de él y las características del modelo curricular por el que ha optado el Ministerio de Educación y Ciencia. El tiempo aproximado que se estima oportuno dedicarle a este módulo en la primera fase es del 15 al 20 por 100. Los complementos de formación de la 3.ª fase podrían profundizar en el tema e incorporar sesiones de trabajo sobre el pensamiento del profesor y la investigación en la acción.

**La Didáctica específica** integrará en las áreas o etapas de cada docente todas las informaciones, reflexiones y discusiones sobre el conocimiento, el alumnado y la enseñanza. Partirá de la experiencia del profesorado asistente al curso, para analizarla, criticarla y enriquecerla a lo largo de las distintas fases del mismo. Ofrecerá propuestas de trabajo en el aula para su análisis y evaluación. Profundizará en el área o etapa educativa definidas en los Decretos de Currículo.

**Los contenidos sobre Didáctica específica** abarcan el conocimiento, análisis y discusión de los distintos modelos y materiales didácticos disponibles y también del propio trabajo de los grupos que elaboran las unidades didácticas. Su organización y secuenciación está ligada a cada una de esas Didácticas específicas, por lo que sólo cabe reiterar el carácter nuclear de los contenidos de didáctica específica en los cursos. Se propone una presencia del 40-50 por 100 en la primera fase del curso y volver a ello siempre que parezca necesario, como complemento de formación en la tercera fase.

**Las orientaciones para la elaboración de unidades didácticas** integrarán la síntesis y coordinación de la nueva información sobre los distintos aspectos anteriores con el trabajo práctico de los grupos, tanto en su fase de diseño como en la de experimentación. Se conciben como un apoyo y asesoramiento al profesorado en su proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las unidades didácticas.

**Las orientaciones sobre el modo de concebir y realizar Proyectos Curriculares** tratarán de sensibilizar al profesorado hacia el trabajo en común en los centros, hacia la discusión y el estudio de formas de organización pedagógica de la vida escolar y hacia la toma de decisiones en la elaboración de los proyectos del centro.

El carácter eminentemente práctico de estos dos tipos de contenido aconseja una visión panorámica que muestre la relación existente entre ambos y sus implicaciones. Se trataría de ser conscientes de que algunas decisiones

que se toman al diseñar y desarrollar una Unidad didáctica son coherentes con determinados modelos de proyectos curriculares, pero no con otros, y al revés.

Los contenidos sobre orientaciones para la elaboración de unidades didácticas y orientaciones sobre el modo de concebir y realizar Proyectos Curriculares han de estar presentes en todas las actividades del curso y, si es posible, interconectados con las otras informaciones y reflexiones que se irán produciendo. Deberán tratarse en sesiones específicas en todas las fases del curso; se les dedicará un mínimo de cuatro horas en la primera fase. La unidad y coherencia de un curso depende, en gran medida, de la mayor o menor interconexión entre los diversos tipos de contenido, de que exista un hilo conductor claro y de que se cree un clima de aprendizaje enriquecedor.

Para la elaboración de las unidades didácticas, los participantes deberían tener en cuenta que no se trata de realizar un trabajo extraordinario de investigación educativa que resulte de escasa aplicación en la práctica profesional habitual. Por el contrario, se trata de realizar un trabajo en grupo que sirva de experiencia para continuar trabajando y mejorando la propia actividad. Así, se recomienda limitar el diseño a una unidad didáctica que pueda desarrollarse en el aula en dos o tres semanas de clases en Secundaria, y de una o dos semanas en Educación Infantil y Primaria. En su elaboración se han de incluir los siguientes aspectos: una introducción en la que se justifiquen las decisiones tomadas por el grupo en el proceso de elaboración de la Unidad; un análisis de aquellas condiciones que presumiblemente van a influir en la experimentación, los objetivos de la Unidad, los contenidos que se van a trabajar, una descripción del conjunto de métodos y actividades que se van a desarrollar, la relación de recursos didácticos que se van a utilizar, la evaluación que se propone del alumnado y el modo de evaluación del propio diseño y desarrollo de la Unidad didáctica.

Será labor de la dirección del curso, de los tutores si los hubiera y específicamente del coordinador o la coordinadora organizar y realizar el asesoramiento y seguimiento constante de los grupos de trabajo para facilitarles orientaciones didácticas adecuadas a la tarea.

Los contenidos referidos a Proyectos Curriculares permiten hacer algunas consideraciones en cuanto a la formación en centros frente a la formación individual. Los Cursos de Actualización Científica y Didáctica introducen al profesorado en un proceso de trabajo en grupo, cuya asimilación cognitiva y afectiva sólo es posible "haciéndolo". La participación en un curso de este tipo facilita y potencia la adquisición de la experiencia y del convencimiento de que el trabajo en grupo es necesario, es enriquecedor y ha de ser trasladado a la práctica habitual, es decir, al trabajo cotidiano en los centros. Esta experiencia práctica de trabajo en grupo favorecerá la traslación a los centros del aprendizaje que supone plantearse y realizar un trabajo en común, coordinado y en cuyo proceso se tomen decisiones consensuadas.

En definitiva, la incorporación de hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo posibilitará la elaboración de Proyectos Curriculares y Educativos en los centros, que reflejen la vida real de los mismos y sus intenciones educativas. Por ello, el proceso de formación que se desarrolla en un curso de este tipo sensibiliza al profesorado y le proporciona una valiosa experiencia, que puede servir de punto de partida para su incorporación activa a la elaboración y puesta en marcha de un Proyecto Educativo y Curricular en los centros.

Por tanto, los Proyectos de formación en centros y los Cursos de A.C.D.-A. son procesos formativos diferentes y complementarios en el sentido indicado. Esas diferencias enriquecen la oferta global de formación y permiten un ma-

yor ajuste a las necesidades del profesorado, que no siempre estará en condiciones de participar en procesos de formación en el propio centro y que, en ocasiones, puede desear abrirse a otras realidades, compartir experiencias con otros compañeros y replantearse personalmente su labor docente.

Por último, hay que insistir en que, aunque los cursos sean de etapa o área, el diseño de los mismos ha de contemplar un *tratamiento integrado* de aquellos aspectos de especial relevancia que deben impregnar la actividad educativa: educación ambiental, moral y cívica, vial, del consumidor, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, para la salud y para la paz.

## La evaluación del curso y del profesorado

La evaluación constituye una práctica imprescindible en toda actividad planificada, ya que ofrece la información continua y necesaria sobre el grado de cumplimiento no sólo de los objetivos finales, sino de los estados intermedios del proceso.

En consonancia con el Plan Anual de Formación del Profesorado, que pretende generalizar la evaluación de las actividades y de los programas de formación, se propone profundizar en la evaluación de los cursos ACD-A en tres perspectivas complementarias que corresponden a los tres apartados que siguen.

Parece interesante y necesario contribuir a crear una cultura de la evaluación íntimamente ligada al proceso de diseño y desarrollo de cada curso. Así, se aconseja siempre que sea posible encargar un Proyecto de Evaluación del curso factible y útil, cuya puesta en práctica ayude a considerar la evaluación como algo habitual en toda actividad educativa.

Esta forma de entender la evaluación —actividad continua, incorporada a todos los momentos del proceso y facilitadora de datos para su valoración— debe:

— Conocer la situación de partida de los docentes asistentes (aspiraciones, necesidades formativas, creencias y opiniones sobre el papel del profesor, etc.) que permita ajustar el diseño.

— Analizar e interpretar los datos proporcionados por las distintas herramientas utilizadas en el desarrollo del curso.

— Valorar la implicación en el curso de los asistentes, así como el trabajo práctico que realicen.

Para llevar a cabo las tareas derivadas de la evaluación del curso, el equipo de dirección podrá contar con un evaluador externo o un observador participante, figuras que se caracterizan posteriormente.

La evaluación del profesorado participante en los cursos la llevará a cabo una Comisión formada por: el Jefe o Jefa de la Unidad de Programas o persona en quien delegue, el Director o Directora del Centro de Profesores y de Recursos en que tenga lugar la actividad, el Director o Directora del curso, el Coordinador o Coordinadora y un miembro del Equipo Docente. Podrá formar parte de esta Comisión un representante del profesorado participante que asegurará la fluidez de información entre los docentes participantes y la comisión evaluadora.

Para evaluar si los participantes se han implicado suficientemente en el curso, se tendrán en cuenta:

*a)* El prediseño (que se entregará al finalizar la 2.ª fase del curso) y el diseño de la Unidad didáctica en grupo.

*b)* La Memoria final, que será un trabajo individual y se entregará al terminar el curso. Esta Memoria recogerá:

— Un análisis y valoración de las diferencias entre lo diseñado y lo realizado en la clase.

— El diseño general de la Unidad didáctica, valorando:

- El grado de coherencia y adecuación al alumnado.
- El planteamiento de los objetivos didácticos.
- La selección de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- La metodología.
- El material didáctico utilizado.

— Una valoración personal de:

- La experiencia del trabajo en grupo.
- La relación con el Centro de Profesores y de Recursos durante el desarrollo del curso.
- La repercusión del curso en su actividad docente.
- La actitud del Seminario o Departamento y del centro educativo.

*c)* Otros elementos para la evaluación:

— Observación de la asistencia y participación en las fases presenciales. Será obligatoria la asistencia, al menos, al 85 por 100 de las sesiones del curso.

— Diario del grupo de trabajo durante las fases de elaboración y experimentación de las unidades didácticas, en el que se narre la evolución del proceso seguido a lo largo de las reuniones.

— Informe del director o directora del curso y del coordinador o coordinadora.

## El equipo docente: sugerencias para la preparación y el desarrollo de los cursos

La existencia de un equipo docente del curso que trabaje de forma cooperativa contribuirá a una mayor coherencia interna en el planteamiento y desarrollo de los cursos, evitará desconexiones entre tipos de contenidos, metodología y ponentes y facilitará el ajuste del curso a las características del profesorado.

La experiencia acumulada aconseja, siempre que sea posible, la formación de un equipo docente cohesionado, en el que participen más directamente las personas que dirijan y coordinen, los tutores, el observador u observadora participante o la persona evaluadora externa (si la hubiera) y, más indirectamente, los ponentes.

La función de los tutores es proporcionar un asesoramiento adecuado a los grupos de trabajo. Dada la importancia que esta función adquiere en el proceso formativo de un curso A.C.D., parece conveniente hacer algunas sugerencias. Cuando se señalaban en la introducción los problemas detectados en los cursos, se insistía en la necesidad de seguir avanzando en la vinculación entre teoría y práctica, sobre todo, en la organización y planteamiento del trabajo de los grupos.

En algunos cursos de convocatorias anteriores se ha utilizado un sistema de tutores de los grupos que, junto con la persona que coordina y la que dirige, se ocupan de asesorar y dinamizar a los grupos. Sería imprescindible elaborar un plan de trabajo, en el diseño concreto de cada curso, que estructurase la intervención coordinada de todos los tutores. En un esquema ideal, la tutorización de los grupos de trabajo para la elaboración de unidades didácticas debería ser conducida por la persona que coordine (2 grupos), quien dirija el curso (2 grupos) y otros dos tutores, que podrían ser preferentemente asesores o asesoras del Centro de Profesores y de Recursos de la provincia y que a su vez se ocuparían de dos grupos cada uno.

Se propone la figura del tutor porque, para facilitar el proceso de diseño de la Unidad didáctica, parece aconsejable que alguien ajeno al grupo de docentes dinamice las sesiones de trabajo, sobre todo las primeras, y actúe como observador participante a medida que el grupo se consolide.

Algunas características deseables del asesor-tutor son las de una persona que sugiere pero no impone, tiene alguna experiencia de trabajo en equipo y de diseño de unidades didácticas y utiliza variedad de estrategias docentes.

Para que el asesor-tutor pueda realizar sus funciones habrá que hacer una estimación del tiempo que eso requiere, pensando en que cada grupo necesitará reunirse quincenal o semanalmente según la fase del curso. Es preciso un contacto constante para seguir la evolución del grupo de docentes e intercambiar opiniones y someter a crítica el trabajo de diseño y aplicación de la unidad. Por tanto, el asesor-tutor tendrá que contar con tiempo disponible para asistir a las reuniones y para buscar y revisar materiales.

Parece necesario distinguir entre las figuras de observador participante y evaluador externo, dado que su vinculación con el equipo docente y su intervención en el curso será distinta. El observador participante será la persona que interviene en el diseño del curso y se encarga de realizar la autoevaluación del mismo con el fin de realizar una evaluación formativa que repercuta con agilidad en el proceso. En cambio, el evaluador externo no participa en el diseño del curso y realiza el trabajo de evaluación por encargo de la dirección del curso, emite informes periódicamente y proporciona argumentos para mantener o introducir modificaciones en fases sucesivas del curso o en cursos siguientes.

En cualquier caso, se opte por el observador participante o por el evaluador externo, resulta imprescindible elaborar un diseño de evaluación y un informe de valoración del trabajo realizado.

En condiciones ideales, el diseño y desarrollo de cada curso será un proyecto resultante de un trabajo del equipo docente, en el que además de los apartados habituales de fundamentación y justificación, secuenciación, etc., se recoja el diseño de tutoría y evaluación.

La intervención de los ponentes ofrece, en ocasiones, especiales dificultades. La experiencia acumulada aconseja contar con un grupo de ponentes más bien reducido y próximo y utilizar diversos procedimientos para integrarles en la preparación y el desarrollo de los cursos. Así se aumenta la garantía de coordinación y de contextualización de las distintas intervenciones.

Los ponentes han de conocer el diseño del curso y el sentido de su intervención en el contexto del proceso formativo en el que participan. Para propiciar la comunicación del equipo docente y, sobre todo, de los ponentes, la dirección del curso recurrirá a los procedimientos más útiles en cada caso: cartas, llamadas telefónicas, reuniones, etc. También resulta enriquecedor recoger las sugerencias que puedan aportar los ponentes al diseño del curso.

Allí donde sea posible, es interesante realizar una reunión con todos los ponentes, a fin de hacerles partícipes del diseño, evitar desconexiones y coordinar al máximo las actividades.

Es importante que los ponentes puedan disponer de información previa sobre las actitudes y el grado de conocimiento de los asistentes respecto al tema de su ponencia o ponencias. Para ello, un procedimiento útil puede ser la realización de un cuestionario, elaborado conjuntamente por el equipo docente, que recoja información sobre la formación del profesorado asistente en cada uno de los aspectos del curso. El cuestionario, que debería ser cumplimentado en la reunión previa, se puede realizar a partir de dos o tres ítems proporcionados por los ponentes por cada uno de los temas a trabajar. La devolución de los resultados del cuestionario a los ponentes debe realizarse inmediatamente después de concluida la reunión previa, para que cada uno de ellos pueda organizar su trabajo de forma significativa para el grupo de participantes.

También es conveniente la presentación, justificación y entrega del diseño a los asistentes en la reunión previa, que servirá de hilo conductor sobre el que poder volver a lo largo del curso. De esa manera, tendrán una visión general de la propuesta y existirá la posibilidad de incluir aspectos no previstos que resulten de interés.

Además, a fin de favorecer la participación del profesorado en el desarrollo del curso, se puede pedir su colaboración en actividades como comunicación de experiencias en el aula, presentación y comentario de vídeos, control de préstamos de la biblioteca, etc.

## El trabajo práctico: diseño, desarrollo y evaluación de las unidades didácticas

Se aborda en este apartado una serie de recomendaciones y orientaciones para coordinar el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas, que plasman el trabajo práctico realizado en grupo durante el curso.

La Unidad didáctica es un medio, no un fin en sí misma, ya que es de esperar que su diseño y desarrollo en el aula constituyan una ocasión privilegiada para que el profesorado analice y revise su práctica.

Las decisiones tomadas durante el diseño de la Unidad didáctica constituirán una hipótesis de trabajo, basada en creencias, experiencias y conocimientos del profesorado sobre el papel del alumnado, sobre cómo se aprende y enseña, sobre la función de la escuela, etc. En el desarrollo de la Unidad habrá ocasión de contrastar esa hipótesis.

En gran medida, el carácter experimental de la Unidad didáctica propicia la innovación y el aprendizaje del profesorado participante, que podrán contar con formación y asesoramiento, compartir con el resto de los compañeros del grupo inquietudes, problemas e ilusiones, decisiones y modos de actuar.

Es previsible que, si el trabajo en grupo durante las distintas fases del curso es fluido y rico, el grupo de profesores continúe trabajando una vez terminado el curso, y ésa será una forma de formación permanente especialmente fructífera.

Los cursos incluyen, como elemento esencial, el diseño y aplicación en el aula de una Unidad didáctica, por ser éste un trabajo asequible, cercano y útil para cualquier profesor o profesora. Sin embargo, el trabajo en grupo, cuando no se tiene experiencia, es lento y suele necesitar de un período de adaptación. Estas consideraciones aconsejan un planteamiento no muy ambicioso en el proyecto (de 2 a 3 semanas en Secundaria y de 1 a 2 semanas en Primaria e Infantil, como ya se indicó).

Una forma de guiar el proceso de diseño de las unidades didácticas, experimentada en algunos cursos, se resume del siguiente modo: se inicia dicho proceso con una o varias exposiciones que ofrecen orientaciones generales y se propone un guión elaborado por el equipo docente. La tarea de asesoramiento de los grupos se coordinará preferentemente a través de la figura del coordinador o coordinadora con los tutores de los grupos.

Por otra parte, convendrá enmarcar la elaboración de la Unidad didáctica en el Proyecto Curricular, cuando lo hubiere, o al menos pensar las conexiones entre Unidad didáctica, Programación y Proyecto Curricular de etapa.

En el futuro, cuando la elaboración de Proyectos de centro esté más generalizada, al abordar el diseño y desarrollo de las unidades didácticas, el profesorado tendrá como referencia los criterios más generales que el equipo docente de cada centro haya acordado en el Proyecto Curricular. Es más, tendrá otra referencia, aunque más lejana, que será la del Proyecto Educativo, que, con carácter más amplio que el estrictamente curricular, incluirá aspectos tales como: objetivos prioritarios básicos, formas de organización y coordinación, vinculación del centro con la comunidad, etc.

Para completar el trabajo práctico, además de diseñar la Unidad en grupo, cada participante entregará una memoria individual que dé cuenta de la puesta en práctica de la Unidad en su aula. La necesidad de verbalizar y comunicar por escrito la relación entre lo previsto y la realidad puede ser una ocasión magnífica para que el aprendizaje de los asistentes pueda ser más significativo.

Por último, se señalan algunos criterios básicos para la constitución de los grupos de trabajo:

— El número de personas que constituyan un grupo no conviene que sea menor de cuatro ni mayor de siete.

— En la distribución, habría que considerar, sobre todo, dos aspectos: la temática y la ubicación geográfica de cada docente.

— Otras variables a tener en cuenta podrían ser: el nivel en el que enseña cada uno, los talantes y estilos personales, la viabilidad de experimentar la Unidad en una misma época del curso académico, trabajar un proyecto común o en un centro con características similares, etc.

# ANEXO II: Evaluación de cursos

*El modelo que aquí sirve de ejemplo pertenece a un curso de larga duración, organizado en cinco fases: tres presenciales y dos intermedias no presenciales; en las fases no presenciales del mismo, se propone la elaboración e inicio de la puesta en práctica de un Proyecto de Actuación: en el aula, de incorporación de la Educación para la Salud, por ejemplo; de formación, si se tratara de un docente que pase a asesorar formación; de dirección de un centro, etc. La entidad responsable es la Subdirección General de Formación del Profesorado.*

## Diseño de evaluación

### 1. Evaluación de participantes

1.1. La evaluación de participantes se llevará a cabo por una comisión compuesta por:

- Director o Directora del curso.
- Coordinador o Coordinadora, si lo hubiere.
- Tutor o Tutora.
- Un representante del profesorado ponente, si se considera necesario, que debería ser, o bien la persona que haya desarrollado el tema de elaboración de Proyectos, o bien la persona que haya trabajado la evaluación como contenido, en el curso.
- Un asesor o asesora de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Un profesor o profesora participante, elegido de entre los del curso, que tendrá como misión exclusiva la de supervisar el proceso de evaluación.

1.2. Para la evaluación se tendrán en cuenta:

- La asistencia a las fases presenciales del curso, que deberá ser de, al menos, un 25% del horario (cualquier falta de asistencia deberá ser debidamente justificada).
- La participación en gran grupo y pequeño grupo, durante las fases presenciales. Esta participación será recogida por el equipo de dirección a través de guías de observación o diarios de campo.
- Los trabajos elaborados en las fases presenciales.
- El Proyecto, que se elaborará a lo largo de las tres primeras fases del curso (dos presenciales y una intermedia, no presencial). La elaboración del Proyecto será tutelada.

— Una memoria final del curso, que recogerá: las matizaciones al Proyecto, introducidas, a la vista del desarrollo inicial del mismo, durante la cuarta fase del curso (2.ª no presencial).

La comisión de evaluación del curso emitirá un primer informe individual y por escrito sobre los Proyectos de cada uno de los participantes, que enviará a los mismos con el fin de orientar su trabajo posterior; asimismo, realizará un informe de síntesis final, también individual y por escrito, valorando el trabajo de cada participante a lo largo de todo el curso y teniendo en cuenta la Memoria final presentada.

## 2. Evaluación del curso

2.1. Enfoque de la evaluación

La Subdirección General de Formación del Profesorado llevará a cabo un seguimiento y evaluación del curso, con el fin de introducir las modificaciones necesarias para su progresiva mejora, durante la propia ejecución de la actividad, siempre que esto sea posible, o en diseños sucesivos.

Los criterios que presidirán esta evaluación serán los de considerarla desde un *enfoque cualitativo,* sin prescindir por ello de cualquier instrumento posible de recogida de información (cuantitativo o cualitativo), y de tratar de que la evaluación sea *procesual,* prolongada a lo largo del curso y que sirva para generar una reflexión permanente sobre los acontecimientos, que permita aquellos replanteamientos considerados necesarios.

La recogida de información, dentro de la línea cualitativa antes mencionada, tendrá en cuenta una triangulación de sujetos (participantes, ponentes, equipo de dirección) y de métodos (entrevistas, observaciones sistematizadas y cuestionarios).

2.2. ¿Qué se evalúa?

2.2.1. Los objetivos del Programa. Su adecuación y viabilidad.

2.2.2. Fase de preparación.

*a)* El proceso de diseño.

— Diseño marco de los cursos (si los hubiese).

— Selección de los equipos de dirección.

— Diseños concretos: composición de las comisiones de diseño, reuniones, etc. decisión de contenidos; organización de tiempos; enfoques metodológicos; planificación de recursos; etc.

*b)* Organización y gestión.

— Lugares de celebración.

— Gestión de la infraestructura.

— Gestión económica y administrativa.

2.2.3. El contexto.

*a)* El ámbito en que se desarrolla la actividad.

*b)* Análisis de la infraestructura: aulas, hoteles, etc.

2.2.4. El grupo al que se dirige cada curso.

— Número de participantes.
— Sexo.
— Edad.
— Nivel de Enseñanza.
— Titulación académica.
— Especialidades.
— Relación con la formación permanente del profesorado.
— Relación con experiencias de innovación o Reforma.
— Expectativas en relación con el curso. Adecuación de las mismas.

2.2.5. Desarrollo de los cursos.

*a)* Duración. Secuenciación temporal. Coherencia interna.

*b)* Adecuación a los objetivos y adecuación de los objetivos específicos del grupo de participantes.

*c)* Análisis de los contenidos de las fases presenciales.

— Ajuste al diseño marco, si lo hubiese.
— Adecuación de la temática.
— Contenidos mejor y peor tratados y por qué.
— Necesidades de formación no previstas.

*d)* Análisis de la participación de los ponentes.

— Perfil de los ponentes.
— Valoración individual: contenidos y metodología.
— Valoración en grupo: equipo o no; coordinados o no, etc.
— Análisis del desarrollo de las tutorías en relación con las orientaciones dadas. Adecuación y viabilidad de las tutorías.

*e)* Análisis de las metodologías de las fases presenciales.

*f)* Análisis del desarrollo de las fases prácticas.

— Relación con las fases presenciales.
— Orientaciones para la elaboración del Proyecto.

— Análisis de los Proyectos.
— La puesta en práctica de los Proyectos. Orientaciones para el seguimiento y autoevaluación. Las fases no presenciales y la vida de la institución para la que se elabora y donde se desarrolla el Proyecto (centro educativo, Centro de Profesores y de Recursos, etc.).
— Orientaciones para la Memoria.
— Análisis de las Memorias.
— Relación teoría/práctica.

*g)* Análisis de interacciones.
— Dirección-grupo.
— Dirección-equipo de ponentes.
— Entre miembros del grupo, en gran grupo.
— En pequeños grupos.
— Ponentes-participantes.

*h)* Análisis de los materiales entregados y de los recursos empleados.

*i)* La dirección y coordinación de los cursos.
— Equipo de dirección.
— Tutorías.
— Asesores y asesoras de la Subdirección General de Formación del Profesorado que actúen como responsables de los cursos.

2.2.6. El proceso de evaluación.

*a)* La evaluación de los participantes.
— Diseño marco de evaluación.
— Diseño concreto de evaluación.
— Quién, cómo y cuándo se ha llevado a cabo (personas, instrumentos empleados, tiempos, etc.).
— El papel de la persona que realiza la evaluación externa.

*b)* La evaluación de los cursos.
— Evaluación del diseño de evaluación.
— Quién, cómo y cuándo se ha llevado a cabo la evaluación del curso (asesores y asesoras de la Subdirección General de Formación del Profesorado, evaluación externa, instrumentos de evaluación desarrollados, tiempos, etc.).

*c)* Conclusiones:
— Consecución de objetivos.
— Cumplimiento de expectativas.

— Incidencia en las personas implicadas (directores y directoras, tutores y tutoras, participantes, ponentes, etc.): cambios en las capacidades, cambios en los conocimientos, cambios en las actitudes.
— Incidencia en las práctica profesional.
— Efectos no pretendidos.
— Necesidades de formación emergentes.

2.3. Instrumentos de evaluación

Para la recogida de información de participantes, se prevén los siguientes instrumentos:

— Cuestionarios sobre módulos, semanas o sesiones.
— Cuestionario al final de la tercera fase (2.ª presencial); sobre todo la parte informativa/formativa del curso ya desarrollado; elaborado por la Subdirección General de Formación del Profesorado.
— Cuestionario al final de la quinta fase (3.ª presencial), sobre las dos últimas fases del curso y de evaluación global del mismo; elaborado por la Subdirección General de Formación del Profesorado.
— Otros instrumentos de evaluación diseñados por o con los participantes (observaciones, diarios, etc.)

Para la recogida de información de ponentes, se prevé:

— Cuestionario o entrevista sobre tres aspectos:
  - Autoevaluación de la sesión o sesiones desarrolladas por el ponente.
  - Valoración de la incardinación de la o las ponencias en el diseño global del curso.
  - Percepción del grupo de participantes.

La información del Equipo de Dirección se recogerá a través de informes parciales y de un informe final que, a su vez, se irán elaborando a partir de diarios de campo y guías de observación de sesiones y de trabajos en grupo, homologados en los distintos cursos.

### Cuestionario de Evaluación de módulo o semana (participantes)

FECHA: Código:

MÓDULO:

1. ¿Crees que, a la vista del Programa del curso, se han cubierto expectativas en lo referente al tema o temas tratado/s en este módulo?

   SÍ NO

   ¿Por qué?

2. ¿Qué aspectos nuevos han aportado a tu formación las distintas ponencias de este módulo? (Haz un repaso de cada una de ellas e indica si, en algún caso, sería precisa una mayor profundización).

3. ¿Qué contenidos te resultaron repetitivos?

4. Valora las distintas sesiones de 1 a 5 en cuanto a:

   Primer PONENTE Segundo PONENTE

   La metodología utilizada

   Los recursos

   Los materiales entregados

   Las interacciones creadas (ponente-gran grupo; ponente-pequeños grupos)

   Las actitudes

5. ¿Consideras que el trabajo realizado en los pequeños grupos es interesante? ¿Por qué?

   Lo valoras como:

   MUY ÚTIL ÚTIL NADA ÚTIL

6. ¿Qué crees que ha aportado este módulo a tu trabajo como asesor o asesora, desde un punto de vista teórico y/o práctico?

   La valorarías como:

   MUY ÚTIL ÚTIL NADA ÚTIL

7. Otras consideraciones

| FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIONES | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FECHA | | | | SESIÓN | | | | | | | | |
| PONENTES | | | | | | | | | | | | |
| Hora prevista de comienzo: | | | | | | | | | | | | |
| Hora real de comienzo: | | | | Causas: | | | | | | | | |
| Hora prevista de finalización: | | | | | | | | | | | | |
| Hora real de finalización: | | | | Causas: | | | | | | | | |
| Núm. asistentes a la sesión: | | | | Inicio | | | | Mitad | | Final | | |
| Condiciones adecuadas de luz: | | | | SÍ | | NO | | | | | | |
| | | | Luz: | | | | | | | | | |
| | | | Acústica: | | | | | | | | | |
| | | | Mobiliario: | | | | | | | | | |
| | | | Ruidos externos: | | | | | | | | | |
| | | | Otros: | | | | | | | | | |
| Planteamiento de la sesión: | | | | | | | | | | | | |
| Exposición: | | Trab. en grupos | | | Otros | | | | | | | |

| Observaciones iniciales complementarias |
|---|
| |

| DESARROLLO DE LA SESIÓN | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **PAPEL DEL PONENTE:** | | | | | | |
| Documentación y/o materiales | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Trabajo previo | | | | | | |
| Encuadre del tema | | | | | | |
| Negocia criterios | | | | | | |
| Impone criterios | | | | | | |
| Permite la participación | | | | | | |
| Estimula la participación | | | | | | |
| Plantea cuestiones | | | | | | |
| Da pautas para el trabajo en grupo | | | | | | |
| Aclara dudas | | | | | | |
| Supervisa la actividad de los grupos | | | | | | |
| Claridad en el tratamiento del tema | | | | | | |
| Estructuración adecuada de los contenidos | | | | | | |
| Bibliografía | | | | | | |
| Densidad de contenidos | | | | | | |
| Adecuación de contenidos-objetivos | | | | | | |
| Relación tiempo/contenido | | | | | | |
| Tipo de contenido: teórico | práctico | | Teórico-práctico | | | |
| **PAPEL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS:** | | | | | | |
| Son meros espectadores | | | | | | |
| Toman nota | | | | | | |
| Son meros ejecutores | | | | | | |
| Plantean cuestiones | | | | | | |
| Plantean iniciativas | | | | | | |
| Gestionan su propia actividad | | | | | | |

| Observaciones/Comentarios |
|---|
| |

| **Papel de la Dirección /Coordinación:** | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Da coherencia a las sesiones | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Está pendiente de la infraestructura | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Interviene como uno más | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| No está presente en la sesión | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Actúa de observador | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Tiene un excesivo protagonismo | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Gestionan su propia actividad | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| **Participación:** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Preguntas teóricas: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Preguntas "positivas": | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Preguntas "negativas": | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Los participantes aclaran con sus intervenciones preguntas de otros compañeros | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Los participantes se implican en el trabajo | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

| **Recursos:** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Vídeo | | Diapositivas | | Transparencias | | Proyector | |
| Apoyo a la exposición | | | | Desconexión con la exposición | | | |
| Descripción del desarrollo de la sesión: | | | | | | | |

| **Ficha de observación de los Grupos de Trabajo** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fecha | | Sesión | | | | | | |
| Ponentes | | | | | | | | |
| Hora prevista de comienzo: | | | | | | | | |
| Hora real de comienzo: | | Causas: | | | | | | |
| Hora prevista de finalización: | | | | | | | | |
| Hora real de finalización: | | Causas: | | | | | | |
| Núm. asistentes a la sesión: | | Inicio | | | | Mitad | | Final |
| Condiciones adecuadas de luz: | | Sí | | No | | | | |
| Luz: | | | | | | | | |
| Acústica: | | | | | | | | |
| Mobiliario: | | | | | | | | |
| Ruidos externos: | | | | | | | | |
| Otros: | | | | | | | | |

| DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SESIÓN DE TRABAJO | | | |
|---|---|---|---|
| N.º | | Sí | No |
| 1. | Número de componentes del grupo. | | |
| 2. | Puntualidad. | | |
| 3. | Establecen orden de la sesión. | | |
| 4. | Trabajan sobre los materiales preparados o pauta de trabajo. | | |
| 5. | Plantean cuestiones previas. | | |
| 6. | Tienen moderador o moderadora. | | |
| 7. | Tienen secretario o secretaria. | | |
| 8. | Deciden una organización de trabajo. | | |
| 9. | Manifiestan insuficiencias de formación/información/orientación para desarrollar el trabajo en grupos. | | |
| 10. | Discuten con el moderador o la moderadora. | | |
| 11. | Discuten entre sí. | | |
| 12. | Intervienen especialmente algunos miembros del grupo. | | |
| 13. | Existen liderazgos (formales, efectivos y afectivos). | | |
| 14. | Se manifiestan tensiones internas. | | |
| 15. | Se llega a opciones de grupo por mayoría. | | |
| 16. | Se llega a opciones de grupo por consenso. | | |
| 17. | Realizan una síntesis final. | | |
| 18. | Se percibe una relación de trabajo en grupo con el trabajo previo. | | |
| 19. | Hay componentes del grupo que se ausentan durante la sesión o antes de finalizarla. | | |
| 20. | Emergen durante la sesión problemas relacionados con el curso. | | |
| | ¿Cuáles? | | |

Continúa

Continuación

| Descripción general de la Sesión de Trabajo | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| N.° | | Sí | No | | | |
| 21. | Han existido aportaciones de agentes externos. | | | | | |
| | ¿Cuáles? | | | | | |
| | ¿Por parte de quién? | | | | | |
| 22. | Valoración de la sesión. | | | | | |
| | • El trabajo ha estado bien planteado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | • El trabajo ha sido útil en el conjunto del curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

# Anexo III: Modelo de convocatoria de seminarios y grupos de trabajo

## Introducción

Con objeto de estimular un modelo de perfeccionamiento en el que la reflexión del profesor sobre su propia práctica docente, el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo sean características básicas, la institución de formación favorecerá la creación de grupos de trabajo y seminarios.

Considerando que la valoración en términos cuantitativos de estas modalidades debe basarse en la aplicación de unos parámetros de calidad, específicos de los elementos definitorios de cada modalidad, es preciso, desde el momento de la convocatoria, aplicar una serie de criterios que faciliten la información precisa para poder realizar dicha valoración.

## Criterios

Los criterios que habrá que tener en cuenta para que seminarios y grupos de trabajo puedan obtener reconocimiento y apoyo institucional son los siguientes:

1. Elaboración de proyecto de la actividad en el que aparezcan los objetivos, los contenidos que se van a tratar, la organización del trabajo (número de participantes, coordinador, estrategias metodológicas), la temporalización, el presupuesto previsto (recursos materiales y económicos) y el sistema de evaluación. Serán los solicitantes los encargados de definir los distintos elementos del proyecto y presentarlo a la institución de formación de su ámbito de trabajo para su aprobación. Con objeto de homogeneizar el proceso de elaboración de los proyectos, se adjuntan a la presente convocatoria los protocolos en los que se especifican los elementos que deben desarrollarse en cada modalidad formativa.

2. A partir del proyecto, la institución de formación elabora un informe en el que se analiza la viabilidad del proyecto, se da el visto bueno, si procede, y se señalan cuantas observaciones se crea conveniente (posibles cambios, negociación sobre el calendario de reuniones, presencia del asesor o asesora del Centro de Profesores y de Recursos y de posibles expertos, etc.). Desde este momento, se considera que el seminario o grupo de trabajo está ya constituido y, en consecuencia, deberá ponerse en práctica dicho proyecto, manteniéndose los compromisos de reunión especificados e informando al CPR (o institución de formación convocante) del desarrollo del trabajo previsto y de las posibles modificaciones que vayan surgiendo.

3. Una vez que el período previsto ha concluido, el grupo de trabajo o el seminario deberá elaborar un *informe* o *memoria final de evaluación* en el que se recoge en qué medida se han desarrollado los objetivos previstos, la operatividad de las sesiones de trabajo (estrategias, distribución de tareas, etc.) y la viabilidad y carácter innovador de los materiales.

   A su vez, teniendo en cuenta dicho informe, la comisión evaluadora a que se hace referencia en el artículo 9 de la Orden de Convocatoria, homologación, certificación y registro de actividades de formación (*B.O.E.* de

10 de diciembre de 1992) elaborará un informe final y propondrá los certificados que deberán ser expedidos a cada uno de los componentes del grupo de trabajo o seminario.

4. La institución de formación podrá difundir al profesorado de la zona por los cauces que considere más adecuados, siempre con el consentimiento del seminario o grupo de trabajo, las conclusiones y materiales generales.

5. Los seminarios y grupos de trabajo podrán solicitar apoyo técnico y recursos materiales, que serán proporcionados según sus posibilidades reales.

6. Requisito imprescindible para poder recibir una ayuda económica será presentar claramente desarrollado el apartado correspondiente al presupuesto en el proyecto presentado, es decir, especificando gasto de personal, en concepto de coordinación y de la eventual presencia de expertos, y gastos de material (bibliografía, documentación, reprografía, material fungible, etc.).

   Cada institución de formación concederá las ayudas económicas según determinados criterios previamente establecidos que, en todo caso, deberán estar en consonancia con la Orden de 23 de febrero de 1990 (*B.O.E.* de 28 de febrero de 1990) por la que se aprueban los baremos reguladores de actividades de formación.

7. En general, el seminario y el grupo de trabajo es promovido por profesores y profesoras que ya se conocen y han trabajado juntos, pero, eventualmente, la institución de formación, en función de su conocimiento del ámbito de actuación y en coherencia con los objetivos y estrategias marcados en su Plan de actuación, podrá considerar como preferentes determinadas temáticas y colectivos de participantes, propiciando, a tal efecto, la génesis de seminarios específicos, facilitando el primer contacto de los docentes interesados, ayudando en la elaboración del proyecto, que en este caso será bastante abierto y flexible, y aportando, además, una persona coordinadora que organice el trabajo y que podría actuar como experta; si se requiere, se proporcionará al seminario otros expertos.

## Protocolo de Proyecto

PROYECTO DE GRUPO DE TRABAJO ☐

SEMINARIO ☐

### 1. Datos generales

TÍTULO DEL PROYECTO

COORDINADOR O COORDINADORA DEL PROYECTO: _____

DOMICILIO: _____ TELÉFONO: _____

CENTRO DE TRABAJO: _____

D.N.I.: _____ FIRMA: _____

N.R.P.: _____

COMPONENTES DEL GRUPO DE TRABAJO O SEMINARIO

| Apellido | Apellido | Nombre | Centro | D.N.I. |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

2. **Planteamiento general** (estado de la cuestión del tema o problema, justificación de la necesidad de desarrollar el proyecto, etc.)

3. **Objetivos**

4. **Metodología y técnicas de trabajo** (debate sobe documentos, elaboración de materiales didácticos, diseños experimentales, estudio de casos, análisis de grabaciones en audio y/o vídeo, etc.)

## 5. Programación

DURACIÓN TOTAL DEL PROYECTO:

PERIODICIDAD DE LAS REUNIONES:

CALENDARIO DE REUNIONES:

FASES:

LUGAR DE REUNIÓN:

## 6. Presupuesto

GASTO DE FORMACIÓN (Coordinación, expertos, ponencias):

GASTOS DE MATERIAL (por concepto y fase):

*a)* Fungible no inventariable.

*b)* Reprografía.

*d)* Producción de materiales.

**TOTAL:**

## 7. Evaluación

QUÉ EVALUAR (Interacciones entre los componentes, operatividad de las sesiones de trabajo, calidad de los materiales elaborados, etc.):

CÓMO EVALUAR (Diario o registro de la actividad, análisis de las producciones, reflexión conjunta sobre el trabajo, desarrollo, etc.):

CUÁNDO EVALUAR (Dependerá de la dinámica interna, pero será no sólo al final del proyecto, sino también durante el proceso):

QUIÉN EVALÚA (Interacciones entre los componentes, operatividad de las sesiones de trabajo, calidad de los materiales elaborados, etc.):

## 8. Bibliografía

## 9. Relación de documentos que se acompañan

## 10. Asesoramiento

PREVISIONES DE ASESORAMIENTO (Relaciones con el representante de la institución de formación promotora y otras instituciones):

OBSERVACIONES:

# Anexo IV: Guión de análisis de proyectos

## 1. Aspectos generales y formales

— ¿Considera los distintos elementos que deben plantearse en el proyecto? (señalar si se olvida de alguno importante o si lo desarrolla inadecuadamente). ¿Hay coherencia entre todos los apartados?

## 2. Planteamiento general

— ¿Hacen una revisión del estado de la cuestión del tema o problema, de modo tal que quede justificada la necesidad del proyecto?

## 3. Objetivos del proyecto

3.1. ¿Se desprende del planteamiento general la necesidad de tales objetivos?

3.2. ¿Son realistas y alcanzables?

3.3. ¿Son congruentes entre sí?

3.4. ¿Están formulados de modo preciso?

3.5. ¿Están secuenciados según su interés?

## 4. Metodología y técnicas de trabajo

4.1. ¿Se adecuan de modo coherente a los objetivos programados?

4.2. ¿Hay consistencia entre el planteamiento metodológico general y las técnicas de trabajo e investigación más concretas?

4.3. ¿Se desarrollan en modo adecuado los distintos elementos de planificación metodológica? (organización del trabajo, elaboración de materiales didácticos, diseños experimentales, estudio de casos, análisis de grabaciones en audio y/o en vídeo, etc.).

## 5. Programación

5.1. ¿Es realista la temporalización que se señala para poder desarrollar los objetivos?

5.2. ¿Están claramente especificados la periodicidad y el calendario de reuniones de trabajo?

5.3. ¿Se distribuye el desarrollo del proyecto por fases, especificando los contenidos y trabajos previstos en cada una?

## 6. Presupuesto

6.1. ¿Se hace una previsión realista de los gastos de personal? (intervenciones de personas expertas, ponentes, coordinación).

6.2. ¿Se especifican los distintos tipos de materiales que se prevé utilizar?

## 7. Evaluación

7.1. ¿Se ha previsto evaluar el proceso de trabajo? ¿Y el producto final?

7.2. ¿Se describe qué se va a evaluar? (funcionamiento de las sesiones de trabajo, grado de consecución de los objetivos, etc.).

7.3. ¿Se presentan los instrumentos de evaluación que se utilizarán y el sistema y momento de utilización?

## 8. Bibliografía y documentos

¿La bibliografía y documentos aportados son adecuados? (indicar posibles deficiencias).

## 9. Asesoramiento

¿Se han previsto necesidades de asesoramiento?

## 10. Observaciones

# Anexo V: Guión de análisis de la Memoria final

## 1. Aspectos generales y formales

1.1. ¿Incluye índice, paginación y márgenes adecuados?

1.2. ¿Divide el trabajo en apartados y capítulos?

1.3. ¿Falta algún aspecto importante?

1.4. ¿Hay coherencia en el conjunto?

## 2. Objetivos

2.1. ¿Se han desarrollado los objetivos iniciales? ¿Eran realizables?

2.2. ¿Se han debido redefinir o modificar los objetivos durante el desarrollo práctico del proyecto? ¿Por qué causas?

## 3. Metodología y técnicas de trabajo

3.1. ¿La distribución de tareas y funciones ha sido adecuada? (comentar el papel del coordinador y de los expertos).

3.2. ¿En las sesiones de trabajo, las interacciones entre los componentes han sido enriquecedoras?

3.3. ¿Se llevó a cabo el proyecto con el planteamiento metodológico programado? ¿Se debieron introducir modificaciones? ¿Cuáles fueron las causas?

3.4. ¿Se señalan factores que han condicionado la aplicación de la metodología y técnicas de trabajo previstas?

## 4. Programación

¿Se desarrolló el programa de trabajo previsto o hubo modificaciones? (señalar las causas).

## 5. Presupuesto

¿Se utilizó realmente la subvención en los conceptos programados? (señalar modificaciones).

## 6. Evaluación

6.1. ¿Se utilizaron los instrumentos y estrategias de evaluación programados?

6.2. ¿Se evaluaron los instrumentos y estrategias de evaluación utilizados?

## 7. Observaciones

## Anexo VI: Ficha de observación

| Ficha de observación de los Grupos de Trabajo y Seminarios | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fecha | | | Sesión | | | | | |
| Hora prevista de comienzo: | | | | | | | | |
| Hora real de comienzo: | | | Causas: | | | | | |
| Hora prevista de finalización: | | | | | | | | |
| Hora real de finalización: | | | Causas: | | | | | |
| Núm. asistentes a la sesión: | | | Inicio | | | Mitad | | Final |
| Condiciones adecuadas de luz: | | | Sí | | NO | | | |
| Luz: | | | | | | | | |
| Acústica: | | | | | | | | |
| Mobiliario: | | | | | | | | |
| Ruidos externos: | | | | | | | | |
| Otros: | | | | | | | | |

| Descripción general de la Sesión de Trabajo | | | |
|---|---|---|---|
| N.° | | Sí | No |
| 1. | Número de componentes del grupo. | | |
| 2. | Puntualidad. | | |
| 3. | Establecen orden de la sesión. | | |
| 4. | Trabajan sobre los materiales preparados o pauta de trabajo. | | |
| 5. | Plantean cuestiones previas. | | |
| 6. | Tienen moderador o moderadora. | | |
| 7. | Tienen secretario o secretaria. | | |
| 8. | Deciden una organización de trabajo. | | |

Continúa

Continuación

| DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SESIÓN DE TRABAJO | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N.° | | | | | | Sí | No |
| 9. | Manifiestan insuficiencias de formación/información/orientación para desarrollar el trabajo en grupos. | | | | | | |
| 10. | Discuten con el moderador o la moderadora. | | | | | | |
| 11. | Discuten entre sí. | | | | | | |
| 12. | Intervienen especialmente algunos miembros del grupo o seminario. | | | | | | |
| 13. | Existen liderazgos (formales, efectivos y afectivos). | | | | | | |
| 14. | Se manifiestan tensiones internas. | | | | | | |
| 15. | Se llega a opciones de grupo por mayoría. | | | | | | |
| 16. | Se llega a opciones de grupo por consenso. | | | | | | |
| 17. | Realizan una síntesis final. | | | | | | |
| 18. | Hay componentes del grupo que se ausentan durante la sesión o antes de finalizarla. | | | | | | |
| 19. | Han existido aportaciones de agentes externos | | | | | | |
| | ¿Cuáles? | | | | | | |
| | ¿Por parte de quién? (experto, ponente, etc.). | | | | | | |
| 20. | Valoración de la sesión. | | | | | | |
| | • El trabajo ha estado bien planteado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| | • El trabajo ha sido útil en el conjunto del curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

Observaciones

# ANEXO VII: Guión para la evaluación de material didáctico (elaborado por un grupo de trabajo, por ejemplo)

## 1. Ficha de identificación

— Autores:
— Título:
— Edición:
— Formato de presentación:
— Descripción temática:

## 2. Modelo pedagógico y curricular a que responde el material

La ficha de evaluación deberá estar precedida de una breve descripción del modelo pedagógico y curricular que se plantea y se sigue en el material. (El modelo que subyace en la propuesta en el caso de que no sea explícito).

## 3. Análisis de los elementos que componen el material

### 3.1. Objetivos

— ¿Cuáles son?
— ¿Cómo están formulados? ¿Se plantean objetivos del conjunto? ¿Y de cada material concreto?
— ¿Con qué ámbitos del conocimiento guarda relación?
— ¿Cuáles son las relaciones con el currículo prescriptivo? (explícitas e implícitas).
— ¿Son adecuados a la edad del alumnado? (Si existen distintos componentes del material, ver en conjunto y parte por parte).
— ¿Tienen en cuenta la relación del alumnado con el entorno? ¿De qué modo?
— Carencias en el planteamiento de objetivos.
— Sugerencias.

### 3.2. Contenidos

— ¿Qué contenidos se tratan?
— ¿Están adecuados al lector? (Tener especialmente en cuenta si hay materiales dirigidos al profesorado y materiales dirigidos al alumnado).

— ¿Parten de unos supuestos conocimientos previos?

— ¿Hay coherencia en el conjunto? ¿Están estructuradas las partes con un eje conductor entre ellas?

— ¿Están secuenciados? ¿Cómo están secuenciados? (ejes, ideas clave, etc.). ¿Están priorizados con algún criterio?

— ¿Existe una coherencia entre objetivos y contenidos?

— ¿Hay contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal? ¿Cómo se relacionan entre ellos?

— ¿Qué relación guardan con los contenidos de las distintas áreas del currículo?

— ¿Facilitan el tratamiento de la transversalidad?

— ¿Contiene aspectos (o contenidos) que promuevan la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, que potencien la igualdad de derechos entre las personas, que favorezcan el desarrollo de la tolerancia y la aceptación de las diferencias, que desarrollen hábitos de conservación del medio ambiente, etc.?

— ¿Transmiten una perspectiva homogeneizadora desde un punto de vista cultural y/o social?

— ¿Facilitan un tratamiento interdisciplinar?, ¿y la elaboración de Proyectos Curriculares y Proyectos Educativos?

— ¿Se establecen conexiones con el conocimiento experiencial?

— Carencias más significativas.

— Sugerencias.

3.3. Actividades

— ¿Las actividades propuestas son coherentes con respecto a los objetivos?, ¿y a los contenidos?

— ¿Qué tipología de actividades se plantea? ¿Es reducida y monótona o variada?

— ¿Guardan algún tipo de estructura? ¿Dan respuesta a distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje?

— Hay actividades en relación con cada tipo de contenidos que se plantea en el currículo:

  • ¿Las hay de repetición verbal o icónica? (Hechos).

  • ¿Las hay de repetición de experiencias de organización según una estructura? (Conceptos).

  • ¿Las hay de repetición de acciones en su orden de ejecución o presentando alternativas? (Procedimientos).

- ¿Las hay que ofrecen modelos descriptivo-explicativos de la realidad? (Principios).
- ¿Las hay que transmiten un modelo explicativo o prescriptivo que se pueda o deba seguir aplicándolo al contexto propio? (Actitudes).
- ¿Las hay que provocan relación afectiva? (Actitudes, valores).

— ¿En qué medida responden a una visión constructivista del aprendizaje? En este sentido, determinar si hay actividades de: motivación, introducción, explicitación de concepciones previas, desarrollo y reestructuración de ideas, refuerzo, reflexión sobre el proceso, recuperación, amplificación.

— Carencias importantes.

— Sugerencias.

3.4. Metodología

— ¿Qué tipo de modelo de enseñanza-aprendizaje subyace en la propuesta?

— ¿Qué interacciones o dinámicas grupales plantea? ¿Se propone trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo?

— ¿Se sugieren estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel a que está dirigido el material?

— ¿Cultiva en el alumno formas de expresión personal diversas no centradas exclusivamente en el uso del lápiz y el papel?

— ¿Despierta en el alumnado intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas?

— ¿Favorece la metodología el cumplimiento de determinados objetivos?, ¿y la adquisición de contenidos?

— Carencias

— Sugerencias.

3.5. Evaluación

— ¿Qué enfoque de la evaluación subyace en la propuesta? ¿Hay algún diseño explícito?

— ¿Es coherente con los objetivos propuestos?

— ¿Se proponen instrumentos y estrategias de evaluación específicos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?

— ¿Quiénes realizan la evaluación?

— ¿Está bien integrada, de modo coherente, la evaluación en el conjunto de actividades?

— ¿Se evalúan los distintos elementos que forman parte del modelo de enseñanza-aprendizaje? ¿O sólo el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

— ¿Hay coherencia en el proceso de evaluación?

— Carencias

— Sugerencias.

## 4. Valoración general

— ¿Se utilizan materiales de naturaleza diversa? ¿Son útiles?

— ¿Son manejables o excesivamente sofisticados para la vida de los centros de enseñanza? ¿Cuál es su complejidad?

— ¿Son materiales motivadores para el alumnado?

— ¿El material (o cada material, si son varias partes de un conjunto) es adecuado a las actividades que se proponen?

— ¿Hay claridad expositiva en cada material? ¿La redacción es adecuada, en cada caso, a la audiencia a la que se dirige?

— ¿Contienen estereotipos sexistas, racistas, culturales, etc.?

— ¿Promueven el interés tanto de las alumnas como de los alumnos?

— ¿Promueven los valores propios de los temas transversales?

— ¿Son propuestas cerradas o abiertas a las posibles adaptaciones y sugerencias que puedan hacer los docentes?

— ¿Están bien correlacionados los materiales del profesorado y los de los alumnos y alumnas?

— ¿Son propuestas cerradas o abiertas a las posibles adaptaciones y sugerencias que puedan hacer los docentes?

— ¿Cuál es tu valoración de cada uno de los componentes (si hay varios)?

— ¿Cuál es tu valoración global del conjunto del material?

## 5. Posibilidades de uso del material

— Indicar qué posibilidades didácticas tiene el material:

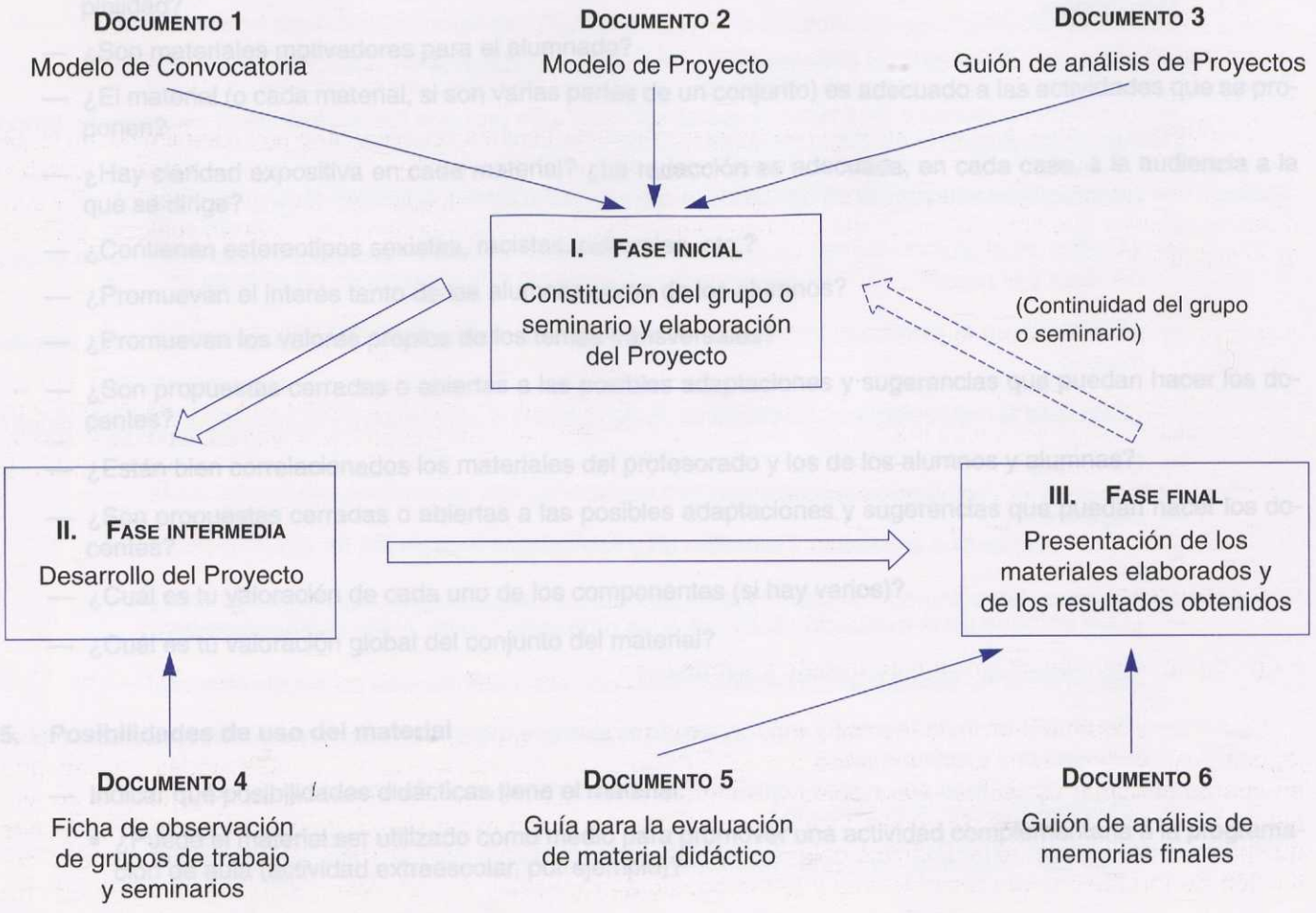
- ¿Puede el material ser utilizado como medio para promover una actividad complementaria a la programación de aula (actividad extraescolar, por ejemplo)?

- ¿Puede ser la actividad propuesta por el material incorporada fácilmente a la programación?, ¿de qué modo?
- ¿Se corre el peligro de que se incorpore la actividad a la programación de modo yuxtapuesto, convirtiéndose en una "receta" o en un medio para la motivación?
- ¿Puede convertirse el material en el origen de un centro de interés para la programación y favorecer la elaboración de un proyecto realmente contextualizado al centro educativo (trabajo interdisciplinar, con implicaciones en la organización escolar motivado por la adquisición de un procedimiento que subyace al material, por ejemplo)?
- ¿Puede el uso del material promover la formación permanente del profesorado?, ¿en qué aspectos?, ¿en qué sentido?

## Anexo VIII: Síntesis de documentos y protocolos necesarios en el proceso de convocatoria, constitución, seguimiento y evaluación de seminarios y grupos de trabajo

En este anexo se presentan un conjunto de documentos dirigidos a potenciar unas actuaciones formativas, los seminarios y grupos de trabajo, de especial interés en los procesos de innovación y de análisis de la práctica docente.

En el organigrama siguiente se presentan las distintas fases que atraviesa un seminario y grupo de trabajo desde que se constituye hasta que finaliza su proyecto y los documentos de apoyo en relación con ellos:



A continuación, señalamos el significado que puede tener cada uno de los documentos en el transcurso de las distintas fases que atraviesa un seminario o grupo de trabajo:

## Fase inicial

### Modelo de convocatoria

Se señalan los aspectos mínimos que deben aparecer en una convocatoria. Cada institución deberá adaptarla a su contexto, ampliar la introducción cuando se crea conveniente y determinar si, además de los seminarios y grupos de trabajo que se forman por iniciativa de los docentes, propicia también la formación de seminarios específicos sobre determinados temas o problemas educativos que se considere conveniente potenciar.

### Modelo de proyecto

Cuando a partir de la convocatoria los profesores y profesoras deciden constituir un grupo o seminario, un requisito mínimo es la presentación de un proyecto de trabajo que dé un significado más reflexivo y una profesionalización mayor al conjunto de tareas previstas. No es un mero requisito administrativo sino el establecimiento de las condiciones mínimas que garantizan trabajar con rigor, similares a las que se puedan establecer en cualquier proceso de investigación.

### Guión de análisis de proyectos

La institución convocante, con objeto de garantizar un mínimo de seriedad de los proyectos presentados y de aportar posibles sugerencias de mejora, deberá propiciar un adecuado análisis de los proyectos. Con objeto de facilitar el proceso de análisis, se propone un guión o parrilla que el experto o persona que asesora utilizará sistemáticamente en todos los proyectos presentados.

## Fase intermedia

### Ficha de observación de grupos de trabajo y seminarios

La persona representante de la institución, un experto o un asesor, deberá conocer las dinámicas de trabajo, observando directamente al seminario o grupo en ciertas reuniones, que serán consensuadas previamente en cuanto al número y fechas. Para objetivar la información y evitar olvidar aspectos importantes, es conveniente hacer uso de *fichas de observación* que contienen de modo exhaustivo todo el conjunto de cuestiones que pueden dar cuenta de la dinámica del grupo de trabajo o seminario. No se trata sólo de garantizar, a la institución de formación, que los objetivos y la metodología propuestos se van desarrollando y que hay un pro-

greso formativo, sino también de contribuir al proceso de retroalimentación y mejora del funcionamiento del grupo o seminario.

## Fase final

### Guión para la evaluación de material didáctico

Uno de los objetivos más frecuentes en los grupos de trabajo y seminarios es la elaboración de materiales didácticos, en cuyo caso, la institución formadora deberá proceder al análisis de los mismos para determinar su calidad, el grado de ajuste con los objetivos previstos y una valoración global realista. Para facilitar esta tarea, se presenta un "Guión para la evaluación de material didáctico" que recoge de modo exhaustivo todo un conjunto de elementos importantes a considerar en el material didáctico. Una vez evaluado el material, el informe resultante será un documento más del informe final que la institución de formación debe realizar cuando el seminario o grupo da por terminado el desarrollo de su proyecto.

### Guión de análisis de Memorias finales

Cuando el período previsto ha concluido, el seminario o grupo de trabajo entrega, además de los materiales didácticos anteriormente señalados, un informe o memoria final en el que se recogerá en qué medida han desarrollado los objetivos previstos, si se desarrolló el programa planificado o hubo modificaciones, si las técnicas de trabajo fueron adecuadas y se utilizaron instrumentos y estrategias de evaluación programados.

Puesto que este documento será tenido en cuenta por la comisión evaluadora para elaborar su informe o memoria final y con objeto de facilitar la tarea del experto o persona que asesora, presentamos un "Guión de análisis de Memorias finales de grupos de trabajo o seminarios" en el que se recogen los elementos mínimos a considerar para poder valorar dichos informes finales.

# Anexo IX: Guía para el diagnóstico de un centro con Proyecto de formación

## Identificación de la institución

### 1. Identificación del centro

— Tipo de centro (rural/urbano, completo/incompleto, público/privado/concertado). Etapas y áreas o materias que se imparten.

— Número de aulas (total y por ciclos y etapas).

— Con o sin integración.

— Con programas de Diversificación Curricular o no.

— Con Garantía Social o no.

— Órganos colegiados y unipersonales del centro.

— Recursos ordinarios y especiales (humanos y materiales).

— Situación geográfica, socioeconómica y cultural.

— Relación con el entorno (Ayuntamientos, Comunidad Autónoma, instituciones culturales, empresas, etc.).

### 2. Identificación del profesorado

— Número.

— Formación inicial.

— Experiencia docente.

— Situación Administrativa.

— Participación en formación como:

- grupo.
- individualmente.
- relación con las instituciones de formación (C.P.R., etc.).

— Participación en los programas ministeriales.

— Organización interna (formal y real).

## Identificación del proyecto

### 1. Explicitación de demandas

— ¿Existe demanda de asesoramiento?

— ¿Quién demanda?, ¿a quién?

— Expectativas.

— ¿De qué se parte?

- un interés difuso.
- dar respuesta a la demanda del Ministerio de Educación y Ciencia de elaboración de los Proyectos Curriculares y Educativos.
- uno o varios proyectos de innovación.
- uno o varios Proyectos Curriculares parciales (de área, de incorporación de un tema transversal, etc.)
- un proceso de debate hacia la elaboración de un Proyecto Educativo.
- un Proyecto de formación en centros de convocatoria *B.O.E.*

— Dificultades (explícitas y previsibles).

— ¿Existe alguna organización interna en torno a la elaboración del Proyecto Curricular? ¿o al Proyecto de formación?

— Nivel de implicación de los profesores y profesoras y de los órganos colegiados del centro en el proceso.

— Implicación de la comunidad educativa (padres y madres, etc.).

### 2. Delimitación de objetivos y contenidos

— Identificación de prioridades.

— Selección de objetivos concretos.

— Selección y secuencia de los contenidos.

### 3. Delimitación de modalidades

— Selección de modalidades.

— ¿Quién participa, en qué y para qué?

— Organización de tiempos y espacios. Situación del proyecto dentro de la organización general del centro.

— Estrategias para el desarrollo de las modalidades.

— Distribución de tareas y responsabilidades.

### 4. Recursos disponibles y su funcionalidad

— Humanos:

- internos
- externos

— Materiales:

- internos
- externos

— Institucionales (ayuntamientos...).

### 5. Necesidades

— Recursos materiales.

— Apoyos humanos.

## Identificación del asesoramiento

### 1. Papel del asesor o asesora (1)

— Intervención sólo cuando exista demanda.

— Coordinación del proyecto.

(1) Los papeles pueden ser varios e ir variando a lo largo del proceso hacia una progresiva autonomía.

— Orientación, diseño del proyecto.

— Implicación directa en el desarrollo del proyecto.

— Impartición directa de conocimientos.

— Elaboración de materiales de apoyo.

— Aportación de experiencias y promoción de intercambios de las mismas.

— Gestión de recursos externos.

— Observación externa del diseño y del desarrollo del proyecto.

— Aportación de instrumentos y criterios de evaluación del proyecto.

— Implicación directa en el proceso de evaluación.

# Anexo X: Proyecto de formación en centros (Guía para el diseño de un proyecto tutelado por un Centro de Profesores y de Recursos)

## Antes de diseñar un Proyecto de Formación en Centros

Como se indica en la introducción de esta Guía, un Proyecto de formación en centros es una acción formativa dirigida a un equipo docente de un centro, en cuanto tal.

Por tanto, las intenciones, las decisiones, los compromisos y responsabilidades asumidas, etc. deben considerarse desde la perspectiva del equipo; proceda de donde proceda la iniciativa para el desarrollo de un proyecto de formación para todo un grupo docente, éste debe ser consciente:

— del grado de compromiso que adquieren las personas afectadas;

— de que debe existir intencionalidad expresa en el proyecto de formación;

— de la disponibilidad para introducir modificaciones en la organización del centro.

Una reunión de todo el equipo docente interesado o inducido a un proceso de formación, para reflexionar sobre los tres puntos señalados, es necesaria antes de seguir adelante en el proceso, si se quiere iniciar con unas mínimas garantías de éxito.

Lo primero que debe clarificarse es el nivel o grado de compromiso que es posible compartir por todos. Un proyecto muy ambicioso, muy completo en su diseño, donde se incorporan sumativamente todos los matices y sugerencias para dar cabida a intereses particulares planteará, presumiblemente, en su desarrollo una complejidad excesiva. Frente a esto, es más conveniente reducir el ámbito, la temática, las expectativas, etc. de manera que se plantean objetivos realmente alcanzables que exijan un trabajo asumible por todo el equipo docente. Es necesario que el equipo encuentre un punto de partida para el consenso, a partir del cual pueda avanzar el trabajo y plantear niveles mayores de exigencia. Y en este momento, es particularmente importante que la aprobación del Consejo Escolar o del Claustro de Profesores sean realmente la expresión de la aceptación de una actividad que va a repercutir positivamente en la acción educativa del centro, de manera que supere la concepción de trámite administrativo vacío, para alcanzar la consideración de un trámite administrativo que reconoce el valor y el compromiso de los órganos colegiados del centro docente.

En segundo lugar, es necesaria la reflexión sobre la intención real del claustro o del equipo docente de que se trate ante el Proyecto de formación. Es cierto que cualquier actividad que realice el profesorado en ejercicio de sus funciones —reuniones de coordinación, para debatir las decisiones que se plasman en el Proyecto Curricular de la etapa, para evaluar las programaciones, etc.—tiene o puede tener consecuencias formativas. Sin embargo, cuando un equipo docente se plantea un proceso formativo como tal, deben hacerse explícitos unos objetivos de formación permanente, naturalmente puestos al servicio de la práctica docente en el centro. Debe establecerse qué se quiere aprender y qué se quiere saber hacer para mejorar la propia práctica. Seguramente, los temas o procedimientos que se tra-

bajen serán sólo algunos de los trabajados habitualmente en la actividad del centro y con los alumnos y alumnas: no puede limitarse la actividad del centro a lo que resulte del proceso de formación ni puede pretenderse que el proceso de formación abarque de una vez todos los problemas que surgen de la práctica docente. Es, pues, necesario definir con claridad los objetivos de formación que se persiguen y la estrategia y mecanismos que permitan alcanzarlas, independientemente del resto de tareas de ese mismo equipo docente en la vida y acción cotidiana del centro.

Sin embargo, y ese sería el tercer punto de reflexión, incorporar a la vida de un centro docente un proyecto de formación supone estar dispuestos a introducir modificaciones en la organización interna de ese centro. Es necesario favorecer los tiempos comunes del profesorado para las sesiones de trabajo y eso puede suponer modificar o adaptar los horarios del centro para integrar los tiempos de formación en el horario laboral del profesorado, sin que esto limite o dificulte la coordinación interna del centro.

Asimismo, hay que considerar que un Proyecto de formación en centros es un proceso largo (dos o tres años), que exige un tiempo inicial de ajustes en la vida del grupo y que los resultados, a veces, tardan en hacerse notar. Es necesario respetar el ritmo del propio proceso que no puede acelerarse aunque haya cuestiones que se perciban como muy urgentes.

Sin embargo y aunque parezca contradictorio con lo anterior, un Proyecto de formación en un centro es un apoyo puntual y limitado en el tiempo en la trayectoria de dicho centro. Supone un impulso inicial, apoyado externamente por los Centros de Profesores y de Recursos, para que el centro sea capaz de incorporar a su quehacer habitual la formación permanente de su plantilla como una función más de la organización del centro, haciendo realidad la unión teórico-práctica en el desarrollo de la profesión docente.

Si después de debate interno en torno a las cuestiones sugeridas, el claustro o un equipo docente así lo desean, el centro puede participar en la convocatoria que a tal efecto se haga o solicitar ayuda al Centro de Profesores y de Recursos para iniciar este proceso de formación del profesorado interesado.

La situación de cada centro docente es distinta y no todos están en condiciones de asumir, con autonomía y garantía de éxito, un Proyecto de formación. Se plantean unos **requisitos mínimos** que deben darse para su aprobación y que deberán sugerirse en la convocatoria y ser tenidos en cuenta en el proceso de resolución y selección de los proyectos:

*a)* Los contenidos de trabajo, que estarán determinados por las necesidades de la implantación de la L.O.G.S.E. y la elaboración de los correspondientes Proyectos Curriculares (de etapa), desarrollarán aspectos o programaciones parciales del currículo o se centrarán en el Proyecto Educativo del centro.

*b)* El proyecto debe ser asumido por la *mayoría* del claustro, de la etapa, del departamento o seminario, del ciclo, según el ámbito de trabajo planteado: Proyecto Educativo, Curricular de etapa, otros aspectos parciales del currículo, etc. En el caso de Proyectos de formación en zonas rurales, la dispersión de los centros que constituyen la zona debe permitir el trabajo en común, realizando los ajustes organizativos necesarios.

*c)* La modalidad formativa debe primar en el proyecto presentado el *trabajo en equipo*, ya sea en seminario o grupo de trabajo, encaminándose hacia una progresiva autonomía del claustro en cuanto a formación. Los cursos y jornadas estarán pensados como apoyo a los grupos de trabajo en un momento determinado.

*d)* No se consideran Proyecto de formación en centros los procesos de asesoramiento en los que intervienen apoyos externos para ayudar a hacer el trabajo que corresponde al centro. Para que se reconozca como Proyecto de formación deben estar bien definidos unos objetivos de formación del profesorado y unas estrategias a tal fin, aunque, como consecuencia de esta formación, se facilite y apoye el trabajo que cada centro debe hacer.

*e)* El centro puede organizarse internamente para procurar el tiempo y las condiciones que permitan el desarrollo del proyecto y debe incorporar el Proyecto de formación al Plan anual del centro.

## ¿Quién diseña el Proyecto de formación en un centro?

El diseño del proyecto supone una explicitación por escrito de las necesidades de formación que un equipo de profesores y profesoras considera fundamentales para llevar a cabo una mejora en su función docente. Estas necesidades han tenido que ser previamente consensuadas por todo el profesorado del centro, *asumidas* por la institución docente y *formalizadas* mediante los oportunos compromisos.

En principio, todas las personas implicadas en el centro deben participar en el diseño del proyecto; si bien hay que considerar el papel que cada una de ellas tiene o puede tener, en el centro en general y en el Proyecto de formación en particular:

— El claustro o el equipo docente participante.

— El equipo directivo del centro.

— El coordinador o coordinadora del proyecto.

— El representante de formación del centro en el Centro de Profesores y de Recursos.

— El coordinador o coordinadora del Departamento de Orientación.

Por otro lado, están también implicadas y pueden tener un papel orientativo en el diseño del Proyecto de Formación:

— El Centro de Profesores y de Recursos a través de un asesor o asesora de formación.

— Las distintas unidades de la Administración educativa provincial, preferentemente el Servicio de Inspección y la Unidad de Programas Educativas.

Todas las personas implicadas del centro docente deben participar en el diseño, arbitrando medidas de trabajo que hagan posible la puesta en común y el consenso entre todos respecto a los objetivos y planteamientos del proyecto de formación. Sin embargo, es aconsejable encomendar la tarea concreta a un equipo redactor que no sea muy numeroso y que sea portavoz del debate del equipo completo. Este equipo redactor puede estar formado por:

— El coordinador o coordinadora del Proyecto.

— Un miembro del equipo directivo, si es posible la persona que ostenta la Jefatura de estudios.

— El o la representante de formación del centro.

— Algún profesor o profesora del centro.

— Ocasionalmente, un asesor o asesora del C.P.R. correspondiente.

Puede ser interesante solicitar apoyo técnico, además de al Centro de Profesores y de Recursos, al Servicio de Inspección Técnica Educativa, a la Unidad de Programas Educativos, etc., a otros especialistas, a algún departamento universitario, etc.

# Anexo XI: Orientaciones para el seguimiento de los Proyectos de formación en centros (Por parte de un Centro de Profesores y de Recursos, por ejemplo)

## Justificación

El Plan Marco de Formación del Profesorado (1989), dentro de su oferta diversificada, enfatiza y prioriza los programas dirigidos a mejorar la práctica docente en los centros. Un ejemplo de ellos es la vía de formación denominada Proyectos de formación en centros que considera al centro en su globalidad como agente de cambio de los procesos educativos y dirige su línea de actuación hacia los equipos que lo conforman.

Desde la "Orden de 3 de febrero de 1989 por la que se convoca concurso de Proyectos de Formación del Profesorado en centros" (*Boletín Oficial del Estado* de 15 de febrero) con que empieza a funcionar institucionalmente este programa, se han ido recabando informaciones sobre el desarrollo e incidencia de los proyectos, a través de las Comisiones Provinciales, del Servicio de Inspección Técnica Educativa y de reuniones con profesionales vinculados a este tipo de formación, participantes, administradores y expertos.

En las conclusiones obtenidas se ha visto que la valoración global de los proyectos como estrategia de formación ha sido considerada como muy positiva, pero también se han manifestado algunas dificultades que brevemente podrían sintetizarse en:

— Necesidad de contar con apoyos y especialistas que asesoren al equipo, tanto más cuanto menos consolidado y estable sea éste.

— Necesidad de implicación del Centro de Profesores y de Recursos en el momento de la elaboración y el diseño del proyecto.

— Necesidad de ofertar formación al coordinador o coordinadora del proyecto para que desarrolle su función.

— Necesidad de un seguimiento cercano de cada proyecto, por parte del Centro de Profesores y de Recursos, que permita regularmente detectar deficiencias y, por tanto, introducir mejoras en la marcha de cada proyecto en particular y en el modelo de intervención y asesoramiento que el C.P.R. proporciona.

Es de suma importancia contemplar la evaluación como un elemento más de la estructura de los proyectos, que permita ver las necesidades de reconducción tanto de los procesos como de los objetivos planteados.

Aunque la evaluación la realizan los propios participantes en los proyectos, es fundamental la colaboración que el Centro de Profesores y de Recursos puede aportar, haciendo un seguimiento que proporcione datos para el análisis sistemático de la información. Esto permitirá al equipo docente realizar la evaluación en cada fase del proyecto y, en consecuencia, introducir mejoras en su desarrollo.

Por otra parte, el seguimiento ha de ser una pieza esencial para que el equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos determine la calidad de la colaboración prestada a cada proyecto y para ir configurando un modelo de intervención específico para la formación en centros.

## Características

El seguimiento constituye un sistema de recogida de información respecto al desarrollo del proyecto en cuanto a determinadas variables: objetivos, contenidos, planificación, organización, etc., para que, una vez elaborada y con la periodicidad que se estime oportuna, dicha información pueda ser devuelta al equipo de profesores y profesoras involucrados en el proyecto.

El carácter del seguimiento ha de ser eminentemente formativo, pues debe servir para que, tanto los participantes en el proyecto de formación como los agentes del seguimiento, reflexionen y se cuestionen la naturaleza y el alcance de las actividades emprendidas.

Se referirá a las características específicas de cada centro tratando de desvelar las claves que permitan conocer la realidad en sus verdaderas dimensiones (Santos Guerra, 1988).

Ha de ser útil, es decir, que ha de proporcionar información relevante, con el mínimo de elaboración necesaria, como para que pueda ser utilizada de forma rápida por el equipo de profesores y profesoras responsable de la evaluación.

## Los agentes del seguimiento

El seguimiento debe realizarlo el Centro de Profesores y de Recursos por medio de su equipo pedagógico, si bien podrá contar, en la medida en que se considere necesario, con la colaboración de algún experto u observador externo. La introducción de otra perspectiva aporta posibilidades de contraste y favorece la objetividad.

Dependiendo de los recursos y realidad concreta de cada Institución de formación, las funciones de coordinación entre el seguimiento de los distintos proyectos podrá ser realizada por todo el equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos o recaer en una o varias personas de dicho equipo, que específicamente se encargarán de contrastar la información y obtener conclusiones respecto de las distintas informaciones obtenidas, de tal forma que estas sirvan para la configuración o mejora del modelo de intervención en los centros.

## Fases

El seguimiento consta de tres fases o momentos bien diferenciados:

— Negociación con las personas implicadas.

— Recogida de información.

— Interpretación-toma de decisiones.

Estas fases no tienen por qué darse en un proceso lineal en el tiempo, sino que pueden desarrollarse de forma cíclica-espiral. Una vez negociadas determinadas condiciones para el seguimiento, la información obtenida

llevará a una serie de decisiones que pueden desembocar en nuevos procesos de negociación, recogida de información, etc.

### Negociación con los implicados

El objetivo de esta fase es garantizar la participación activa y la colaboración, del equipo de profesores y profesoras que realizan el proyecto, en el seguimiento del mismo. Es de fundamental importancia el conocimiento y aceptación, por parte de todos los implicados, de los diferentes aspectos que conlleva el seguimiento, especialmente en lo que se refiere a:

— Objetivos.

— Instrumentos que se van a utilizar para la recogida de información.

— Compromisos que se adquieren.

— Contenido, audiencia y alcances de la difusión de la información.

— Distribución de tareas.

— Calendario de reuniones.

La negociación "... es central en la evaluación democrática ya que protege a los participantes en el uso y control de la información. (...) En síntesis debe fomentar una evaluación justa y participativa." (E. Martín, 1988).

### Recogida de información

Para la recogida de información podrán utilizarse diferentes técnicas como:

— entrevistas;

— cuestionarlos;

— guías de observación;

— grabación de sesiones de trabajo, etc.

Es importante, a la hora de seleccionar una u otra técnica:

— tener bien delimitado el campo de información que se quiere obtener;

— la experiencia en el uso de dichos instrumentos;

— los recursos que conlleva su utilización;

Se adjuntan en Modelo I y II, a modo de ejemplo, algunos modelos de fichas para la recogida de información.

### Interpretación y toma de decisiones

La información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados debe ser analizada de acuerdo a los criterios de evaluación previamente definidos, de forma que permita conocer, en un momento dado del desarrollo del proyecto, lo que realmente está sucediendo respecto a determinadas variables: grado de ajuste entre desarrollo y planificación, desviaciones respecto a objetivos, efectos no deseados, etc.

Esta información debe ser puesta en conocimiento de la comisión de evaluación del proyecto o del equipo de profesores completo en los plazos previstos y siempre que se considere necesario, para que puedan servirse de ella a la hora de tomar las decisiones necesarias para corregir desajustes, introducir mejoras, adecuar procesos a circunstancias emergentes, etc.

Paralelamente a este proceso de evaluación, el equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos deberá revisar la adecuación de su modelo de seguimiento, analizando el grado de satisfacción de los usuarios, utilidad, rentabilidad, etc. para ir introduciendo las mejoras necesarias.

## Organización

El modo concreto en que cada Centro de Profesores y de Recursos se organice para efectuar el seguimiento de los proyectos de formación en centros, dependerá de las características de dichos proyectos, de los recursos con que el Centro de Profesores y de Recursos en cuestión cuente y fundamentalmente del Proyecto de C.P.R. a medio plazo y del Plan de C.P.R. anual.

Se formulan a continuación dos propuestas de organización para distintos ámbitos de actuación:

**A:** *Supuestos de partida.* Centro de Profesores y de Recursos tipo III. Ámbito urbano. Número de proyectos aprobados en la zona: 8. Número de asesores y asesoras implicados en la formación en centros: 9. El Plan de C.P.R. considera la formación en centros como línea prioritaria. Características comunes a todos los proyectos: claustros numerosos; participan la mayoría de sus componentes o la totalidad; se realizan fuera de su horario lectivo pero dentro de su tiempo de trabajo; estabilidad de los claustros: 60 por 100 definitivos; experiencia de trabajo en grupo, escasa.

*Organización.* El equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos asigna un asesor o asesora de referencia para cada centro, que asistirá regularmente a todas las sesiones de formación con intención de colaborar con la persona que coordina el proyecto en la planificación semana a semana, de prestar asesoramiento y de recoger información a través de: la observación directa y sistemática, la recogida de estadillos de evaluación de cada sesión contestados por cada participante, las impresiones del ponente si lo hubiese, etc.

Uno de los asesores o asesoras del Centro de Profesores y de Recursos, que no tendrá centro de referencia, ejercerá las funciones de coordinación del seguimiento. Centralizará las informaciones que le hagan llegar los asesores y asesoras, por un lado; por otro, se entrevistará regularmente (una vez cada dos meses) con la persona que coordine cada proyecto y los coordinadores de ciclo o departamento. Esta entrevista constará de una parte estructurada, común para todos los centros, y otra abierta a las sugerencias y particularidades de cada proyecto.

Con los datos obtenidos de la entrevista con el asesor o asesora, más la entrevista con el representante del centro, más la información contenida en los estadillos de evaluación de participantes, la persona que coordine el seguimiento elaborará breves informes que remitirá, por un lado, al centro, para que sean utilizados en la evaluación; por otro, al equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos, que lo utilizará para tomar decisiones, si es conveniente, en cuanto a qué medidas correctoras introducir en el apoyo a cada proyecto en particular y en el seguimiento de la formación en centros en general.

La existencia de un coordinador o coordinadora para el seguimiento de los proyectos de formación, facilita la sistematización de la información y el control de los sesgos que puede producir la implicación del evaluador en el proyecto evaluado.

**B:** *Supuestos de partida.* C.P.R. tipo I. Ámbito rural. Número de proyectos aprobados en la zona: 5. Número de asesores o asesoras implicados en la formación en centros: 5. El Plan de Centro de Profesores y de Recursos considera la formación en centros como línea prioritaria. Características de los centros: Un C.R.A. en el que participan la totalidad de los integrantes de los claustros; un centro de Secundaria en el que participa el 40 por 100 del claustro; un centro de Primaria completo en el que participa el 85 por 100 del claustro; dos centros de Primaria incompletos en los que participan la totalidad de los claustros. La experiencia de trabajo en grupo varía de unos centros a otros. La inestabilidad de los claustros es característica común a todos los centros.

*Organización.* A cada centro le ha sido asignado un asesor o asesora de referencia que asistirá con regularidad a las sesiones de trabajo. Su función, además de colaborar con la persona que coordina el proyecto en la planificación semana a semana, consiste por un lado en asesorar y por otro en recabar la información útil, que permita conocer las incidencias del proceso de formación, a través de distintos instrumentos pactados previamente con el equipo de docentes: entrevista con la persona que coordina; entrevista con un miembro del equipo directivo; entrevista con al menos un miembro del claustro; cuestionarios dirigidos a los participantes y a los ponentes; análisis de grabaciones de las sesiones, etc.

Con la información obtenida a través de estas vías, el equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos elabora informes para el centro y propuestas de mejora del seguimiento.

La figura de coordinación del seguimiento, en este caso, es asumida por todos los asesores y asesoras implicados en la formación en centros. Los posibles sesgos que conlleva la implicación directa de los asesores y asesoras en los proyectos son corregidos por la objetivación que aporta el grupo al analizar la información y formular las pertinentes conclusiones.

La información recabada y sistematizada por el Centro de Profesores y de Recursos, a través del seguimiento de los proyectos de formación en centros, ha de servir además para la elaboración de los prescriptivos informes, de progreso y finales, que tanto el Centro de Profesores y de Recursos como el centro deberán remitir a la Comisión Provincial de Formación.

Se aportan algunos modelos de informe, a título de ejemplo, en Modelo III.

## *Modelo I:* Modelo para el análisis de un centro y de su Proyecto de formación

### Identificación de la institución

#### 1. Identificación del centro

— Tipo.

— Número de aulas (total y por niveles).

— Situación geográfica socioeconómica y cultural.

— Relación con el entorno social y con el Sistema Educativo.

— Historia, cultura de organización y gestión interna (formal y real). Formas de comunicación.

#### 2. Identificación del profesorado

— Número.

— Formación inicial.

— Experiencia docente.

— Situación administrativa.

— Participación en formación como:

- grupo
- individualmente
- relación con el Centro de Profesores y de Recursos.

— Participación en los Programas de Innovación.

### Identificación del proyecto

#### 1. Explicitación de demandas

— ¿Existe demanda de asesoramiento?

— ¿Quién demanda? ¿A quién demanda?

— Conocimiento de la oferta formativa: ¿a través del B. O. E., de la información del Centro de Profesores y de Recursos, personalmente, por un asesor o asesora del C.P.R., el equipo directivo, algún profesor o profesora del centro?

— Expectativas.

— Punto de partida:

- un interés difuso
- dar respuesta a la demanda del Ministerio de Educación y Ciencia
- uno o varios proyectos de innovación
- uno o varios proyectos curriculares parciales
- un proceso de debate hacia la elaboración de un Proyecto Educativo
- un Proyecto de formación en centros

— Dificultades (explícitas y previsibles).

— ¿Existe alguna organización interna en torno a la elaboración del Proyecto Curricular? ¿o al Proyecto de formación?

— ¿Está articulada en los núcleos organizativos del centro?

— Nivel de implicación de los distintos profesores y profesoras en el proceso.

— Nivel de implicación del Equipo Directivo: ¿apoya? ¿dinamiza? ¿gestiona? ¿obstaculiza?

— Implicación de la Comunidad educativa.

## 2. Delimitación de objetivos y contenidos

— Explicitar necesidades de formación.

— Identificación de prioridades.

— Selección de objetivos concretos:

- Definición en función de tareas respecto al contenido
- Definición en función de tiempos: corto, medio plazo
- Adecuación a la experiencia práctica en el aula/centro

— Selección de contenidos:
  - En relación con los criterios de la convocatoria
  - En relación con las demandas del centro

— Secuenciación de contenidos.

### 3. Delimitación de modalidades formativas

— Actividades de formación.

— Estrategias metodológicas:
  - reflexión sobre la práctica: análisis de teorías implícitas
  - estudio de casos
  - análisis de materiales

— Personas que se implican: responsabilidades y compromisos de trabajo.

### 4. Organización

— Temporalización.

— Organización horaria.

— Situación del proyecto dentro de la organización general del centro.

### 5. Recursos disponibles y su funcionalidad

— Humanos:
  - internos: coordinadores y coordinadoras, orientadores y orientadoras, especialistas, etc.
  - externos: asesores y asesoras de formación, ponentes de intervención puntual, etc.

— Materiales: internos y externos.

— Institucionales.

### 6. Necesidades (explícitas o implícitas en el proyecto)

— Recursos materiales.

— Apoyos humanos.

## Identificación del asesoramiento

### 1. Papel del asesor o asesora de formación

Dicho papel puede ir variando a lo largo del proceso hacia una progresiva autonomía del grupo.

— Intervención sólo cuando exista demanda.

— Orientación en el diseño del proyecto:

- Facilitar instrumentos para la detección de necesidades no explícitas.
- Favorecer la elección de modalidades y estrategias formativas más adecuadas a las características del centro.

— Dinamizador externo del proyecto.

— Implicación directa en el desarrollo del proyecto:

- Escucha: elabora, conduce, amplía la demanda.
- Explicita la oferta formativa, las condiciones de la formación en centros.
- Favorece la cultura de cooperación en el centro.
- Favorece la negociación: con los participantes, con el equipo directivo, entre el centro y el Centro de Profesores y de Recursos.
- Orienta la integración del proyecto de formación en la organización del centro.
- Imparte conocimientos directamente.
- Es mediador en los distintos procesos del proyecto: resolución de conflictos, trabajo en grupos e intergrupos.

— Elaboración de materiales de apoyo.

— Aportación de experiencias y promoción de intercambios de las mismas.

— Gestión de recursos externos.

— Promueve la evaluación del proyecto:

- favorece la cultura evaluativa,
- aporta instrumentos y criterios para la evaluación,
- observación externa del diseño y desarrollo del proyecto,
- aporta información útil para la evaluación.

## *Modelo II:* Modelo de fichas para la recogida de información

### 1. Asesoramiento

El asesor o asesora del Centro de Profesores y de Recursos interviene (señale con una X las casillas que correspondan):

| | | |
|---|---|---|
| Ayudó en el diseño del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Participó en el diseño | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Intervino en la negociación, previa a la selección | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesora facilitando información | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesora "sustituyendo" al coordinador o coordinadora | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesora facilitando recursos humanos y materiales | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesora como ponente habitual | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesoró mediante una estrecha relación con el coordinador o coordinadora del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesoró mediante una relación con todo el equipo del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Facilita la reflexión interna del grupo del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Facilita la evaluación del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Realiza el seguimiento del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| El asesoramiento se lleva a cabo individualmente | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesoramiento en relación con otros miembros del equipo pedagógico del C.P.R. | SÍ ☐ | NO ☐ |
| El asesoramiento está planificado desde el equipo pedagógico del C.P.R. | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Asesora como mero gestor del Proyecto | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Otras | SÍ ☐ | NO ☐ |

## 2. Apoyo/asesoramiento solicitado y recibido del C.P.R. o de otras instituciones

| | | El centro ha solicitado | El centro ha recibido |
|---|---|---|---|
| **C.P.R.** | Recursos humanos | | |
| | Recursos materiales | | |
| **Equipos de sector** | Recursos humanos | | |
| | Recursos materiales | | |
| **Otras instituciones** | Recursos humanos | | |
| | Recursos materiales | | |
| **Otros** | Recursos humanos | | |
| | Recursos materiales | | |

— Cambios principales registrados (alteraciones, modificaciones, temporalización, objetivos....

## 3. Grado de consecución de objetivos del proyecto

| Objetivos del Proyecto | Porcentaje de consecución | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 0% | 25% | 50% | 75% | 100% |
| | | | | | |

## 4. Observación de sesiones de trabajo

| Cuestiones | Periodicidad | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Siempre | Regularmente | A veces | Nunca |
| La mayoría de los miembros del equipo asisten a las reuniones..... | | | | |
| Las reuniones tienen un orden del día escrito ... | | | | |
| De las reuniones celebradas hay acuerdos/conclusiones escritas..... | | | | |
| El clima de las reuniones es positivo ..... | | | | |
| ¿Existe un reparto de tareas claro entre los miembros del Proyecto? ..... | | | | |
| ¿El coordinador o coordinadora actúa como tal? | | | | |
| ¿Alguien realiza la función de secretario? ..... | | | | |
| ¿Se distribuye el trabajo de sesión a sesión? ... | | | | |
| ¿Hay unos criterios para distribuir el trabajo? ... | | | | |
| ¿Existe, en general, un cumplimiento de las tareas encargadas individualmente? ..... | | | | |

## *Modelo III:* Guía para elaborar informes

### 1. Composición del equipo de profesores y profesoras pertenecientes al proyecto

— Miembros del equipo directivo (todo o parte).
— Personas del departamento de orientación.
— Coordinadores de ciclo o jefes de departamento.
— Ciclo o ciclos completos (y cuáles).
— Departamento o departamentos completos y de qué área.

### 2. Aspectos organizativos

2.1. Referidos a la organización del centro

¿Se modificó el horario general del centro para facilitar:

*a)* Las reuniones del equipo.
*b)* Las reuniones con el asesor o asesora del Centro de Profesores y de Recursos.
*c)* Las aportaciones de expertos/as a la formación.
*d)* La información del desarrollo del Proyecto al resto del claustro.
*e)* Otras.

Estas modificaciones les han sido al resto de los miembros del Claustro:

- indiferentes
- aceptables
- molestas

2.2. Este cambio de horario ha supuesto:

— Utilización de las horas de exclusiva.
— Utilización de horas fuera del horario lectivo.
— Acumular horario de una tarde a lo largo de la semana para disponer de una tarde de
— Formación.
— Otras.

2.3. Referidos al Equipo directivo. Realiza tareas de:

— Gestión.
— Coordinación con el resto del claustro.
— Facilitador de funcionamiento, materiales, relaciones...
— Otras.

2.4. Referidos al equipo que desarrolla el Proyecto

2.4.1. Reuniones de la persona que asuma la coordinación y el asesor o asesora del C.P.R.:

Número de horas _____ Periodicidad de las reuniones _____

Número de reuniones desde el comienzo del curso _____

2.4.2. Reuniones del coordinador o coordinadora y el equipo del proyecto:

Número de horas _____ Periodicidad de las reuniones _____

Número de reuniones desde el comienzo del curso _____

2.4.3. Reuniones del coordinador o coordinadora y el equipo asesor. ¿Quién es?

Número de horas _____ Periodicidad de las reuniones _____

Número de reuniones desde el comienzo del curso _____

2.5. Referido al equipo del proyecto. Tipo de agrupaciones:

— Gran grupo.
— Pequeños grupos.
— Comisiones para que trabajen temas concretos o específicos (por ejemplo, recopilar materiales, elaborar un documento, recoger información, gestionar una actividad...).
— Otras.

## 3. Actividades

3.1. Actividades previstas en el Proyecto

| | | |
|---|---|---|
| Formación entre iguales con asesoramiento externo. (Grupos de trabajo) ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Apoyos informativos puntuales en forma de ponencias de expertos ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Curso de corta duración ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Formación entre iguales con una dirección permanente de un experto o experta que puede ser o no el asesor o asesora del C.P.R. (Seminario) ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |

3.2. ¿Cuál de las actividades previstas se están llevando a cabo?

| | | |
|---|---|---|
| Formación entre iguales con asesoramiento externo. (Grupos de trabajo) ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Apoyos informativos puntuales en forma de ponencias de expertos ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Curso de corta duración ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |
| Formación entre iguales con una dirección permanente de una persona o experta que puede ser o no el asesor o asesora del C.P.R. (Seminario) ..... | SÍ ☐ | NO ☐ |

## 4. El resto de la comunidad educativa (marcar con una X, si procede)

| Padres y madres | | Alumnado | |
|---|---|---|---|
| Conocen el Proyecto | ☐ | Conocen el Proyecto | ☐ |
| Participan de algún modo | ☐ | Participan de algún modo | ☐ |

## 5. Otras instituciones que apoyan el Proyecto

- Ayuntamiento.
- Comunidad Autónoma.
- Universidad.
- Movimientos de Renovación Pedagógica de la zona.
- Sindicatos.

## 6. Dificultades para desarrollar el Proyecto

| | | |
|---|---|---|
| De índole organizativa ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| De obtención de recursos ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| Para el asesoramiento ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| Otras ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |
| ..... | Superado ☐ | No superado ☐ |

## 7. Cambios principales introducidos en el Proyecto a lo largo de su desarrollo

— En los objetivos.

— En la organización.

— De participantes.

— Otros.

## Anexo XII: Cuestionario sobre seguimiento de actuaciones formativas que incorporen los temas transversales

Este cuestionario tiene como objetivo servir de orientación para una recogida de información por parte de los equipos pedagógicos y conocer de qué modo se están incorporando los contenidos de dimensión transversal a la planificación de la formación y de qué forma están impregnando la formación en otras áreas o en desarrollos curriculares o en la elaboración de materiales, por ejemplo.

1. C.P.R.:
2. Provincia:
3. ¿Habéis incorporado alguna o algunas actividades de formación del profesorado relacionadas con los temas transversales en el Plan del Centro de Profesores y de Recursos de este año escolar?

| SÍ | NO |
|---|---|
| | |

4. En caso de respuesta positiva en el apartado anterior, indicad en qué consiste o consisten estas actividades, centrándose en los aspectos que aparecen en el siguiente cuadro:

| CONTENIDOS TRATADOS | N.° de Cursos específicos | N.° de Grupos de Trabajo | N.° de Seminarios | N.° de Proyectos de Formación en Centros específicos | N.° de Proyectos de Innovación | Otros (Jornadas Congresos, Conferencias, etc.) | N.° de módulos (aislados o incorporados a alguna actuación formativa) | N.° de centros asesorados para la incorporación a: desarrollos curriculares de área, PC y PEC de los temas transversales. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Los temas transversales en general | | | | | | | | |
| Educación Ambiental | | | | | | | | |
| Educación del Consumidor | | | | | | | | |

Continúa

Continuación

| CONTENIDOS TRATADOS | N.° de Cursos específicos | N.° de Grupos de Trabajo | N.° de Seminarios | N.° de Proyectos de Formación en Centros específicos | N.° de Proyectos de Innovación | Otros (Jornadas Congresos, Conferencias, etc.) | N.° de módulos (aislados o incorporados a alguna actuación formativa) | N.° de centros asesorados para la incorporación a: desarrollos curriculares de área, PC y PEC de los temas transversales. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Educación Moral y Civica | | | | | | | | |
| Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos | | | | | | | | |
| Educación para la Salud | | | | | | | | |
| Educación Vial | | | | | | | | |
| Prensa-Escuela | | | | | | | | |
| Otros (especificar) | | | | | | | | |

**5.** A continuación tratad de matizar aspectos relativos a las actuaciones y modalidades formativas que en el apartado anterior habéis señalado. Además de las cuestiones que os sugerimos, podéis comentar todos los aspectos innovadores que se os hayan ocurrido para promover los temas transversales.

5.1. ¿Qué características presentan los cursos sobre los temas transversales? (duración, objetivos, contenidos, metodología, tipo de profesorado participante, etc.).

5.2. ¿Cómo han surgido los seminarios? ¿Qué contenidos transversales están trabajando? ¿Cómo se han organizado? ¿Qué papel ha tenido la persona que los ha coordinado? ¿Y los expertos?

5.3. ¿Cómo han surgido el o los grupos de trabajo? ¿En qué momento del proceso de trabajo se encuentran? ¿Qué contenidos transversales trabajan? ¿Qué aspectos o experiencias del grupo se podrían destacar? ¿Existe una elaboración de materiales?

5.4. En los Proyectos de formación en centros que introducen los temas transversales: ¿Cómo surgió el Proyecto? ¿Qué modalidades se utilizan? ¿Sobre qué tema se trabaja? ¿Qué organización interna del centro existe en torno al Proyecto? ¿Se ha tenido en cuenta el contexto cultural y socioeconómico de la zona para seleccionar los temas transversales más idóneos? ¿Se ha trabajado con padres y madres? ¿Y con otras instituciones de la zona?

5.5. Describid las características de los Proyectos de Innovación que pueden existir en la zona, en relación con estos temas.

5.6. Valorad otros tipos de actuaciones formativas que hayáis realizado (Jornadas, Encuentros, etc.), destacando elementos de interés para otros Centros de Profesores y de Recursos.

5.7. ¿Qué características presentan los módulos sobre los temas transversales? (tiempo, objetivos, contenidos, metodologías, especificando si son sobre contenidos transversales en general o sólo sobre uno de ellos). ¿En qué modalidades se han introducido? ¿Cuál ha sido la reacción del profesorado participante ante esta estrategia de incorporación?

5.8. En los centros de enseñanza del ámbito del Centro de Profesores y de Recursos en que se esté asesorando distintos niveles de desarrollo curricular (Proyectos de área, Proyecto Curricular):

— ¿Qué temas transversales se están trabajando?

— ¿De qué modo se están incorporando? (a partir de un enfoque educativo en el Proyecto Educativo, como contenido de una o varias áreas; a partir de una definición de objetivos de etapa, ciclo o área, como contenidos de una o varias áreas; a través de proyectos interdisciplinares; mediante actividades concretas a partir del tratamiento de problemas existentes en el entorno...)?

— ¿Qué tipo de formación/información ha precisado este profesorado?

— ¿Cómo se ha llevado a cabo el asesoramiento? (ofreciendo recursos, ofreciendo formación, ayudando a explicitar el enfoque....)?

**6.** ¿Qué otras estrategias de tratamiento de los temas transversales se os han ocurrido o incluso habéis llevado a la práctica en vuestro Centro de Profesores y de Recursos?

— Difusión de información por medios de comunicación social de la zona (prensa local, radio).

— Revisión coeducativa de la planificación.

— Mejora de los canales de comunicación interna.

— Ambientalización del C.P.R. (ahorro de papel, reutilización y reciclaje de papel, etc.).

— Acuerdos de colaboración con instituciones interesadas en ciertos de los temas transversales (Cruz Roja, Ayuntamientos, Centros de Salud, Asociaciones ligadas a la conservación y mejora de medio ambiente, etc.).

— Otros (especificar).

**7.** Al reflexionar sobre las estrategias y actuaciones formativas para potenciar los temas transversales, ¿qué obstáculos y problemas habéis encontrado para poder planificarlas y decidir las más adecuadas y desarrollarlas?

*a)* El docente no está todavía sensibilizado por estos temas.

*b)* Las actuaciones formativas que se proponen no le parecen adecuadas al profesorado.

*c)* No era un tema prioritario en los centros, el profesorado tenía otras demandas formativas.

*d)* Carencias de recursos por parte del Centro de Profesores y de Recursos (económicos, humanos, etc.).

*e)* Carencia de formación del equipo pedagógico.

*f)* El equipo pedagógico no considera importante abordar estas temáticas porque existen otras tareas prioritarias.

**8.** ¿Qué documentos (programas, informes, artículos...) se han elaborado en vuestro C.P.R., referidos a estas temáticas, que pudieran ser útiles para otros? Enumeradlos e indicad por qué o para qué serían interesantes.

**9.** ¿Cómo valoraríais, en general, la actividad diseñada y desarrollada en torno a estas temáticas, a lo largo del presente curso académico, en vuestro C.P.R.?

a) El docente no está todavía sensibilizado por estos temas.

b) Las actuaciones formativas que se proponen no le parecen adecuadas al profesorado.

c) No era un tema prioritario en los centros, el profesorado tenía otras demandas formativas.

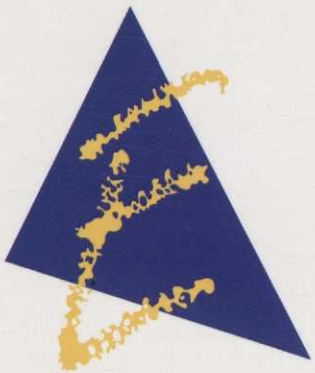
d) Carencias de recursos por parte del Centro de Profesores y de Recursos (económicos, humanos, etc.)

e) Carencia de formación del equipo pedagógico.

f) El equipo pedagógico no considera importante abordar estas temáticas porque existen otras tareas prioritarias.

8. ¿Qué documentos (programas, informes, artículos...) se han elaborado en vuestro C.P.R., referidos a estas temáticas, que pudieran ser útiles para otros? Enumeradlos e indicad por qué o para qué serían interesantes.

9. ¿Cómo valoraríais, en general, la actividad diseñada y desarrollada en torno a estas temáticas, a lo largo del presente curso académico, en vuestro C.P.R.?



Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General
de Formación del Profesorado

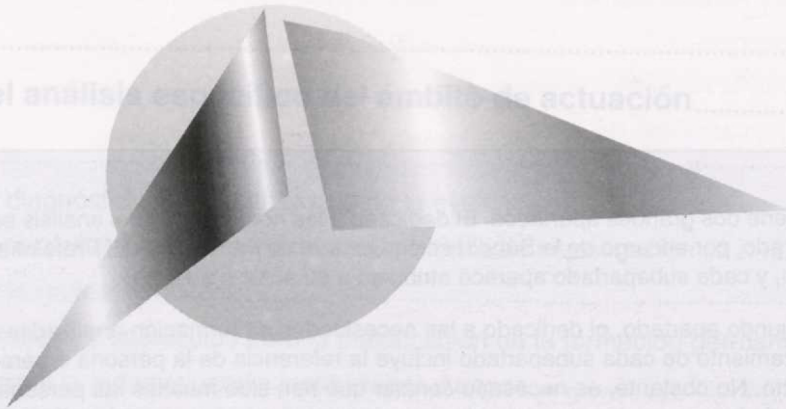


# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 4

*Elementos para el análisis del ámbito de actuación*

Ministerio de Educación y Ciencia



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 4

*Elementos para el análisis del ámbito de actuación*

**Ministerio de Educación y Ciencia**

***Coordinación general de la obra:***

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

Este documento tiene dos grandes apartados. El dedicado a las necesidades del análisis específico del ámbito de actuación ha sido elaborado, por encargo de la Subdirección General de Formación del Profesorado, por personas externas a la Red de formación, y cada subapartado aparece atribuido a su autor o autores.

En el caso del segundo apartado, el dedicado a las necesidades de formación analizadas a partir del nuevo enfoque educativo, el encabezamiento de cada subapartado incluye la referencia de la persona o personas a quienes se debe la redacción final del texto. No obstante, es necesario señalar que han sido muchas las personas que han contribuido con aportaciones iniciales de las que se han tomado ideas, sugerencias o textos parciales: Pilar Tornero Gómez (Educación Infantil); Francisco Gayoso Calatayud, Ana López Hernández, Elianne Russell Jarlier, Fernando Yela Gómez (Educación Primaria); Jesús Carnicer Murillo, Emilio Casielles Coalla, M.ª Paz Piñero Barciela (Ciencias de la Naturaleza); Pedro Pablo Alonso Pérez, M.ª Jesús Fernández Navarro, Fernando Rivas de la Cruz (Ciencias Sociales, Geografía e Historia); Manuel Martínez Gámez (Educación Física); Teresa García Ferreiro, Jesús Luengo Rodríguez, Carmen de las Peñas Gil, Carlos Rodríguez Sánchez (Educación Plástica y Visual); Ana García Fustero, Luis González Nieto, Ana de Miguel Muñoz, Andrés Osoro Hernández, María Jesús del Río de Abajo (Lengua Castellana y Literatura); Pilar Alonso-Villalobos Martínez, Pilar Cabello Carro, Miguel Ángel Murcia Fernández, Aurora Rodríguez-Castellano Palacio, Montserrat Tarrés i Picas (Lenguas Extranjeras); Francisco L. Esteban Arias, Juan Manuel García Dozagarat, Ángel Ramírez Martínez (Matemáticas); Pilar Echevarría Royano, Teresa Izquierdo Rodríguez, Carmen de las Peñas Gil (Música); Enrique Moya Cano, Lorenzo Sastre Marqués, Luis Carlos Toledo Pallarés (Tecnología).

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-96-136-1
I.S.B.N.: 84-369-2839-3
Depósito legal: M-15740-1996
Realiza: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice

**Introducción** ..... 5

**1. Necesidades del análisis específico del ámbito de actuación** ..... 7

Introducción ..... 7

1.1. Guión para el diagnóstico del ámbito (focos de la evaluación) ..... 8

1.2. Las actitudes docentes. Supuestos teóricos y métodos de investigación ..... 12

1.3. Sociología de la profesión docente ..... 49

1.4. Análisis de recursos y obstáculos para la planificación de la formación permanente ..... 79

1.5. Instrumentos para la autoevaluación institucional. Anexos ..... 102

**2. Necesidades de formación analizadas a partir del nuevo enfoque educativo** ..... 131

Introducción ..... 131

2.1. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la etapa de Educación Infantil ..... 133

2.2. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la etapa de Educación Primaria ..... 146

2.3. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: tratamiento por áreas ..... 158

Introducción ..... 158

2.3.1. Área de Ciencias de la Naturaleza ..... 159

2.3.2. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ..... 169

2.3.3. Área de Educación Física ..... 180

2.3.4. Área de Educación Plástica y Visual ..... 188

2.3.5. Área de Lengua Castellana y Literatura ..... 199

2.3.6. Área de Lenguas Extranjeras ..... 211

2.3.7. Área de Matemáticas ..... 221

2.3.8. Área de Música ..... 230

2.3.9. Área de Tecnología ..... 242

2.4. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de Educación de Personas Adultas ..... 247
2.5. Orientaciones sobre estrategias de integración de los temas transversales en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular ..... 259
Introducción ..... 259
2.5.1. Guía de la Asesora o Asesor ..... 261
2.5.2. Guía y materiales del alumnado ..... 288
2.6. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado. Atención a la diversidad ..... 303
Introducción ..... 303
2.6.1. Necesidades Educativas Especiales ..... 304
2.6.2. Ámbito Rural ..... 318
2.6.3. Educación Intercultural ..... 336

# Introducción

*El documento que nos ocupa,* Elementos para el análisis del ámbito de actuación, *tiene como finalidad aportar instrumentos para el análisis de la realidad que estén ligados al conocimiento procedimental, y, por ello, podrá colaborar en la consecución de algunos objetivos que deben perseguir los equipos de trabajo de las instituciones formativas: superar las meras descripciones cuantitativas de los ámbitos de actuación, ayudar en la búsqueda de criterios para la priorización de los colectivos a los que se dirige la formación, eligiendo temas preferentes y adecuando las acciones, modalidades, estrategias, etc.*

*El documento consta de dos grandes apartados, uno de "Necesidades del análisis específico del ámbito de actuación" y otro de "Necesidades de formación analizadas a partir del nuevo enfoque educativo". Ambos, además de suponer un vehículo de reflexión para las personas que integran la Red, pueden servir de soporte a la formación de grupos de trabajo y seminarios constituidos dentro del ámbito de la institución de formación.*

*El primer bloque aborda, desde un nivel "micro", las especificidades del profesorado o del ámbito geográfico y sociológico en el que se trabaja. Se presenta un guión para realizar el diagnóstico de la zona y se analizan conceptos como los de profesión y/o profesionalidad docente, pensamiento del profesor, recursos y obstáculos para la formación y evaluación institucional, que permitirán al equipo pedagógico tener un marco de referencia, eminentemente conceptual y de procedimientos, cada vez que se inicie un período de planificación.*

*Partiendo de la opción de planificación territorial descentralizada, que la Subdirección General de Formación del Profesorado trata de generalizar, las aportaciones de los distintos autores sirven para apoyar procesos de análisis de la realidad y detección de necesidades y demandas de formación, a la vez que facilitan algunos posibles instrumentos que deberían ser contextualizados, por cada equipo, al ámbito de la institución de formación.*

*En el segundo apartado se dan orientaciones de cómo plantearse las necesidades y demandas formativas, desde un nivel "macro", derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E. o de la evolución de los marcos profesionales en nuestro país.*

*A partir de la nueva Ley se fijan las enseñanzas mínimas y de ello se derivan las necesidades formativas de los docentes que deben adecuarse a un nuevo perfil de profesorado, más autónomo y reflexivo. En este apartado, en primer lugar, se hace*

*un repaso de las necesidades formativas de los docentes de las Etapas de Educación Infantil y Primaria, y de las distintas áreas de la Etapa de Secundaria; así como del profesorado que imparte docencia a personas adultas. En segundo lugar, se detallan diferentes estrategias de incorporación de aquellos contenidos de dimensión transversal, en los que el profesorado necesita un mayor asesoramiento, a los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de los centros educativos. Por último, teniendo en cuenta que la atención a la diversidad es uno de los ejes vertebradores de la Reforma Educativa, se hace necesaria, más que nunca, una atención especial a los distintos colectivos de alumnado, independientemente de las circunstancias personales, sociales y culturales: por ello, aparece un apartado específico ofreciendo orientaciones sobre estos temas.*

*El análisis y debate del documento puede ser un útil que facilite, en el seno de los equipos de trabajo de las instituciones de formación, el proceso de planificación, el diseño de los planes y la toma de decisiones para la intervención en el territorio en el que se actúa.*

# 1

# Necesidades del análisis específico del ámbito de actuación

## Introducción

Este primer apartado de "Necesidades del análisis específico del ámbito de actuación" incluye un guión para el diagnóstico de las características de la zona que sirve como marco general previo para el desarrollo de otros instrumentos que faciliten la elaboración del diagnóstico del ámbito de adscripción de la institución de formación. El guión parte del análisis de la tipología de los centros educativos y del profesorado y las funciones y organización de la institución formativa. Asimismo, el guión ofrece la posibilidad de conocer cuáles son las modalidades de formación y el asesoramiento más frecuente del profesorado de la zona. Además puede servir para hacer un diagnóstico, a nivel provincial, de las líneas de actuación y organización del trabajo que tenga en cuenta las necesidades surgidas en el territorio.

En el apartado 1.2, referido a actitudes docentes, se realiza un recorrido por los distintos paradigmas y enfoques desde los que se ha estudiado el tema del pensamiento del profesor. Éste, como objeto de estudio, a pesar de la poca tradición con que cuenta dentro de la comunidad educativa, se presenta como una dimensión compleja y plural en sus enfoques teóricos y procedimientos de investigación.

En el trabajo se aportan rasgos de las actitudes y pensamientos de los docentes y se indican las variables que hay que considerar para el estudio de ambos. Asimismo, se proporcionan técnicas de investigación de las actitudes docentes que facilitan la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la aplicación de los instrumentos y la interpretación de los datos obtenidos se requiere que el profesorado esté implicado en la tarea.

En el apartado 1.3, sobre sociología de la profesión docente, se señala la posición transversal que reclama la sociología más actual, en oposición a su tradicional estructura curricular en los procesos formativos. En el documento se presenta alejada de su condición profesional para que pueda ser utilizada por aquellas personas que se encargan de las asesorías en los Centros de Profesores y de Recursos, que, evidentemente, no son sociólogos.

La sociología, entendida desde la transversalidad, reclama su implantación a todos los niveles: los centros, los docentes y el alumnado, en un proceso de democratización del sistema educativo, de modo que conozcan sus necesidades, conformen y manifiesten sus opiniones y actitudes y establezcan sus estrategias de vida. Para ello, en el texto se detallan una serie de técnicas sociológicas que se utilizan en los estudios de mercado y que permiten obtener información adecuada y generalizable: encuesta, grupo de discusión y la observación directa.

En el apartado 1.4, relativo al análisis de recursos y obstáculos para la planificación de la formación permanente del profesorado, se defiende la idea de formación como proceso complejo y dinámico, y que, a la hora de planificar, tiene que ser objeto de tratamiento sistemático y riguroso, aunque flexible. Por ello, habrá que tener una visión de la planificación como un proceso que requiere establecer una serie de premisas: el colectivo al que se dirige, los contenidos, el momento y lugar donde se lleva a cabo y cómo evaluarla.

En el trabajo se dan claves sobre qué factores y etapas es necesario tener en cuenta para planificar la formación, tanto desde la Administración educativa como en las instituciones de formación o desde los centros educativos. Asimismo, se presenta el ejemplo de un caso para su estudio y debate dentro del seno de cada equipo.

En el apartado 1.5, referido a instrumentos para la autoevaluación institucional, se parte de una experiencia concreta de autoevaluación que se está llevando a cabo en el Centro de Profesores y de Recursos de Getafe. Se ofrece un marco general, en el que se presentan los fundamentos teórico-conceptuales que definen al propio proceso evaluador y los elementos principales del modelo diseñado.

El modelo de autoevaluación por el que se opta va ligado a una propuesta de evaluación interna, lo que no tiene por qué ser en modo alguno incompatible con la necesidad de fomentar estudios de evaluación externa e independientes. Desde el punto de vista conceptual, se realiza un planteamiento de autoevaluación institucional que puede servir de modelo para la evaluación de centros y que, simultáneamente, genera el desarrollo profesional de los docentes.

## 1.1. Guión para el diagnóstico del ámbito (focos de la evaluación)

### Introducción

Partiendo de la opción de planificación territorial descentralizada, el guión podrá servir para apoyar procesos de análisis de la realidad y, para ello, se facilitan los instrumentos más adecuados que deberán ser contextualizados, por cada equipo pedagógico, a la zona donde esté ubicado el centro de formación.

Este índice servirá como marco general previo, que debe tenerse en cuenta para el desarrollo de otros instrumentos que faciliten la elaboración del diagnóstico del ámbito de adscripción del Centro de Profesores y de Recursos (C.P.R.).

A partir del análisis de la geografía física y humana se caracterizará la tipología de los centros educativos y del profesorado; se analizarán las funciones y organización de un Centro de Profesores y de Recursos, así como las modalidades de formación y asesoramiento más frecuente del profesorado de la zona. Además se hará un diagnóstico, a nivel provincial, de las líneas de actuación y organización del trabajo que tenga en cuenta las necesidades surgidas en el territorio.

### Análisis del ámbito de geografía física y humana

— Características de la demarcación del C.P.R. (zona urbana, rural...; comunicaciones...; otras).

— Características de la población (sexo, distribución de edades, extracción social, nivel educativo, ocupación laboral de mujeres y hombres, diseminación de la población, colectivos específicos, contextos deprivados, asociacionismo, instituciones y servicios...).

### Tipología de los centros

— Tipología de los centros educativos y lugar donde están enclavados (centros públicos y concertados, niveles que se imparten, número de aulas, dispersión o concentración geográfica, escuelas unitarias, etc.).

— Características del alumnado de la zona (sexo, niveles y etapas educativas, personas adultas, extracción social, intereses, etc.).

— Número de unidades, número y tipología del profesorado y alumnado (dispersión, sexo, integración...), etapas que se imparten.

— Ámbito (rural o urbano..., comunicaciones...).

— Infraestructura y recursos internos y del ámbito.

— Relación con la implantación de la L.O.G.S.E., programas específicos (integración, tecnologías de la información y la comunicación, proyectos de innovación, temas transversales).

— Organización interna del centro (comisión pedagógica, ciclos, departamento de orientación, coordinadores de ciclo, profesorado de apoyo...).

— Relaciones con otros centros y otras instituciones.

— Nivel de desarrollo curricular: existencia o no de Proyecto Educativo y/o Proyecto Curricular y la organización establecida para llevarlo a cabo.

— Análisis de la tradición en formación del claustro como colectivo (inicial y permanente).

— Existencia de contextos heterogéneos (bilingüismo, interculturalidad...).

— Presencia de asociaciones de madres y padres de alumnos, Consejo Escolar...

— Otras características del centro que pudieran ser de interés.

### Perfil del profesorado y de los centros al que irán dirigidas las actuaciones

— Número de profesionales de la enseñanza de las distintas áreas y/o etapas.

— Formación inicial específica (especialidades, titulaciones, etc.).

— Participación en formación permanente de su área o etapa (valorar: tipo de formación a la que se asiste con mayor frecuencia y por qué; actitud manifestada por el profesorado ante la formación permanente ofrecida por las distintas instituciones como C.P.R., I.C.E., etc.).

— Formación en otras áreas, etapas o temas (analizar los motivos).

— Experiencia docente (años, niveles, cargos, directivos, tutorías, etc.).

— Otras características del profesorado que pudieran ser de interés para la planificación de actividades de formación (residente o no en la zona, en expectativa de destino o docente muy asentado en el centro, etc.).

### Análisis del Centro de Profesores y de Recursos

— Proyecto de C.P.R.

— Personal docente (características y funciones que desempeñan y/o podrían desempeñar).

— Personal no docente (características y funciones que desempeñan y/o podrían desempeñar).

— Relación con la Unidad de Programas Educativos, con otros C.P.R. de la provincia y con los centros educativos de la zona.

— Recursos materiales (bibliográficos, medios audiovisuales, etc.)

— Colaboración con otras instituciones (Universidad, Ayuntamiento, Centro de Salud...).

— Implantación en la zona (papel de dinamización socioeducativa, utilización del C.P.R. como lugar de encuentro).

### Trayectoria anterior y situación actual de la formación permanente del profesorado de las distintas áreas, etapas o temas en la zona

— Temas que han sido o son de interés, según el profesorado.

— Instituciones, además del C.P.R., dedicadas a la formación permanente del profesorado y tipo de actividades que han promovido (I.C.E., Departamentos Universitarios, Empresas, Asociaciones Profesionales, MM.RR.PP., Ayuntamientos, Centros Culturales, etc.).

— Modalidades más frecuentes de las actividades de formación (jornadas, cursos de corta o larga duración, seminarios permanentes, grupos de trabajo...).

— Diagnóstico de grupos y seminarios ya existentes:

- Identificación del grupo (composición, características, relación entre sus componentes, localización, etc.).
- Evolución del grupo y estado actual (origen del grupo, sobre qué trabaja, sus necesidades, recursos con los que cuenta, momento del trabajo en que se encuentra...).
- Posibilidades de asesoramiento (para la identificación de problemas y su clarificación; para la elaboración del plan de trabajo; búsqueda de recursos; planificación de la formación necesaria; información y puesta en contacto con otros grupos que trabajen en temas parecidos).
- Negociación del asesoramiento (formas, tiempos...).

— La formación en centros de la zona:

- Identificación del centro.
- Contenidos (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, desarrollo curricular parcial, proyectos específicos...).
- Organización en torno a la formación.
- Modalidades formativas.
- Existencia de un proyecto o no.
- Instituciones de asesoramiento.
- Negociación del asesoramiento.

— Recursos para la formación:

- Posibles ponentes y/o dinamizadores y dinamizadoras de actividades o de grupos de trabajo.
- Experiencias individuales, grupales, de centro, para la innovación didáctica del área o etapa.
- Bibliografía, materiales e información sistematizada disponibles y lugares donde están ubicados.
- Materiales audiovisuales e informáticos.
- Publicaciones.

### Análisis del Plan Provincial de Formación

— Diagnóstico provincial.

— Líneas de actuación prioritarias.

— Programas institucionales que se desarrollan.

— Organización del trabajo a nivel provincial en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan Provincial.

## 1.2. Las actitudes docentes. Supuestos teóricos y métodos de investigación

XABIER BARQUÍN RUIZ
*Universidad de Málaga*

### Introducción

Los estudios que implican la presencia de lo humano en las instituciones sociales plantean el problema de la demarcación. Parece aceptable sostener que según la época histórica se recrean estereotipos e ideales producidos por la ciencia a través de supuestos y métodos aceptados en ese momento histórico por la mayoría de la comunidad científica.

En nuestra área de trabajo, las denominadas Ciencias Sociales, la búsqueda de la cientificidad ha traído como consecuencia una excesiva extrapolación de conceptos y métodos de otras ciencias en un pretendido mimetismo para conseguir lograr el *status* de "ciencia".

Los estudios efectuados sobre la problemática de la investigación educativa, tanto por su objeto como por sus variados enfoques (Dockrell, W. B., y Hamilton, D., 1983), destacan por la evolución de modelos (Gimeno, J., y Pérez Gómez, A., 1983) y la dominancia, en ciertos momentos históricos, de corrientes de pensamiento e investigación que originándose en otros campos han acabado por afectar la visión de la comunidad investigadora de las Ciencias Sociales (Popkewitz, T., 1988). Para nuestro caso esto ha resultado más dramático al ser tan acusada nuestra dependencia epistemológica y nuestra "lejanía" conceptual y metodológica de los centros de "creación" y difusión.

Sobre la base de lo antedicho, en las páginas siguientes se tratarán de exponer los enfoques y resultados aportados por la investigación y teoría educativa en un tema denominado "pensamiento del profesor", en el cual tienen cabida múltiples formas de análisis y de explicación de las creencias y conductas de los docentes.

El pensamiento del profesor, como espacio de estudio, se viene revelando, a pesar de que cuente apenas con dos décadas de dedicación más intensa por parte de la comunidad educativa, como un campo bastante complejo y plural en sus enfoques teóricos y procedimientos de investigación, afectado por esa dependencia conceptual, teórica y metodológica, habitual en la investigación educativa.

La enseñanza, como proceso complejo tanto de acción como de definición, ha sido objeto de diversas formulaciones teóricas utilizando para ello metáforas, analogías, etc., las cuales descansan en distintas características. Así, por ejemplo, se puede ver la enseñanza como una actividad de pensamiento y reflexión en la cual, además, se deben resolver problemas en situaciones interactivas. La mayor parte de las respuestas a estos problemas vienen dadas por los juicios y decisiones que toman los profesores. En relación con esta concepción, el profesor, elemento básico de la enseñanza, posee un cuerpo especializado de conocimiento adquirido a través de la formación y la

experiencia. Al igual que en otras profesiones, los docentes cuentan con este conocimiento especializado para realizar su trabajo diario.

Otra característica de la enseñanza viene dada por la relación con sus "clientes", lo cual produce una cierta ambigüedad, ya que, a juicio de distintos sectores e instituciones, las expectativas y orientaciones que deben regir la enseñanza son marcadamente diferentes. Como no existe consenso en lo que constituye una "buena enseñanza", el profesorado se encuentra muchas veces en situaciones de conflicto y enfrentado a dilemas.

A ello se suma la complejidad de la tarea didáctica, ya que constantemente profesoras y profesores tratan con problemas complejos y ambiguos. Doyle (1986) habla de una serie de rasgos propios del ambiente del aula: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. El profesor recibe al mismo tiempo muchos estímulos y debe responder a múltiples tareas. Por ello debe usar su conocimiento para tratar con una constante barrera de situaciones complejas. Pero la dinámica del aula deja poco tiempo para la reflexión y el maestro debe responder rápida e intuitivamente. A través de la práctica y la reflexión sobre esa práctica el profesorado desarrolla toda una serie de destrezas y rutinas.

La forma adecuada de entender los vínculos entre la acción y la reflexión dista de estar resuelta. Schön (1983) habla del "conocimiento en la acción" para conceptualizar aquel conocimiento emparentado con la práctica del profesional. A veces este conocimiento es difícilmente explicitable y se usa sin mucha conciencia de ello. Calderhead (1987), por su parte, sugiere que a través de las metáforas se puede llegar a un mejor conocimiento que ayude a iluminar aspectos cruciales de la enseñanza al guiarnos en la exploración de la naturaleza del conocimiento del profesor y de las influencias en su formación. La investigación podría centrarse en cómo es aplicado ese conocimiento en el análisis de las situaciones de enseñanza y cómo comienza a ser internalizado en la práctica de los profesores. El examen de estos aspectos ayudaría a desvelar procesos ocultos o poco manifiestos de especial importancia para comprender la dialéctica pensamiento-acción y cómo impacta la práctica de la enseñanza en la actitud del docente a lo largo de su carrera.

A esta incertidumbre sobre cómo entender conceptualmente la relación entre pensamiento y acción y cómo se generan esos vínculos en la experiencia de los docentes se unen las dificultades propiamente metodológicas. Como han puesto de manifiesto Feiman y Floden (1986), un problema central de la investigación es cómo "entrar" en la cabeza de los docentes para describir su conocimiento, actitudes, creencias y valores. Ninguno de estos aspectos puede observarse directamente, y tampoco existe garantía de que, ya sea preguntando o a través de autoinformes, se obtenga verdaderamente la perspectiva del práctico. Además, estos mismos autores han cuestionado la existencia de unos patrones comunes de pensamiento, creencias, valores, decisiones y acción entre el profesorado. No puede sostenerse la tesis de que existe una cultura uniforme en la enseñanza. Los docentes difieren en edad, experiencia, bases culturales y sociales, sexo, estado civil, especialidad, habilidades, etc. Esto da lugar a problemas metodológicos de investigación, ya que es necesario aceptar y centrarse tanto en la diversidad como en la singularidad, pero también se pretende encontrar regularidad y lograr inferencias a la luz de esa misma diversidad.

Por todo ello, el discurso sobre el pensamiento del profesor debe plantearse como un campo sobre todo polisémico y plurimetodológico, en el cual es a veces difícil atisbar las raíces teóricas que sustentan algunas investigaciones, e incluso, como afirma Clandinin (1987), se puede observar cómo, partiendo del mismo autor o corriente, los investigadores lo interpretan de manera distinta. Básicamente, los estudios sobre el pensamiento del profesor comienzan marcados por la influencia del procesamiento de información, para, más adelante, surgir modelos al-

ternativos que siguen distintas líneas y objetos de investigación. Los apartados siguientes tratarán de mostrar los dos enfoques (cognitivo y alternativo) sobre los cuales bascula, fundamentalmente, el estudio del pensamiento del profesor.

## Orígenes y presupuestos de la investigación sobre el "pensamiento del profesor"

El término "pensamiento del profesor" se ha utilizado por los investigadores para referirse a procesos tales como la percepción, reflexión, creencias, perspectivas, solución de problemas, etc. A pesar de que comenzó desde diferentes bases y se ha focalizado en problemas varios, tiene en común el problema de analizar los modos en que el conocimiento es asimilado y utilizado por los profesores y las profesoras y las circunstancias que afectan a su adquisición y empleo.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor pueden considerarse recientes dentro del panorama de la investigación educativa. Su primera referencia la encontramos en Jackson (1968), pero su aportación no fue tenida en cuenta dentro de la corriente correlacional y experimental que dominaba en esa época. Sin embargo, contribuyó conceptualmente a distinguir diferentes tareas y fases de la enseñanza. De esta manera la descripción del pensamiento y la planificación del profesorado fueron medios que ampliaron la comprensión de los procesos del aula.

Otro antecedente de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor lo encontramos en 1970, en el trabajo de Dahlof y Lundgren sobre el fenómeno del "steering group", un pequeño grupo de clase que los docentes usan como un *grupo informal de referencia* para tomar decisiones acerca del ritmo de la lección. Si este grupo parece que entiende los tópicos del tema se pasa a otros nuevos; si no sucede así la clase se desarrolla más lentamente. El *grupo informal de referencia* es un importante constructo mental que demuestra claramente cómo este elemento puede tener consecuencias pedagógicas significativas al ser un componente que provoca una especial atención por parte del profesor o profesora, y que influye en su pensamiento y visión de los procesos del aula.

A comienzos de los setenta la psicología de la educación fue testigo de las críticas a los enfoques conductistas en el estudio de la enseñanza, tanto en el plano teórico como en el metodológico. Otro elemento que reforzó esta tendencia fue el auge de la psicología del procesamiento de información. Los objetivos que los investigadores se marcaron en esa época fueron describir la vida mental de los profesores, comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional se desarrollaban de una manera u otra. La psicología cognitiva aportó una nueva visión sobre la naturaleza del problema, aparecieron así nuevos conceptos y metodologías (análisis de protocolos, recuerdo estimulado, etc.). En 1974 se sentaron los primeros presupuestos y visiones del docente como una persona que, enfrentada a una situación compleja, crea un modelo simplificado de esa situación y se comporta racionalmente en relación a ese modelo. Para comprender, predecir e influir en lo que hacen los profesores era necesario que los investigadores estudiaran los procesos psicológicos por los cuales los docentes perciben y definen la situación y sus responsabilidades profesionales.

Junto a esto, Shavelson y Stern (1983) añaden un segundo supuesto: el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Desgraciadamente, como señalan los autores, todavía no podemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción.

Al mismo tiempo, los sociólogos de la educación comenzaron a interesarse por cómo las presiones sociales incidían en las situaciones del aula. La sociología de la educación se centró en dos problemas: por un lado, en cómo los sistemas sociales a través de las ideologías y creencias educativas concretas influían en la práctica y, por otro, cómo se iban conformando y perpetuando las creencias, compromisos y prácticas de los profesionales.

La investigación sobre los procesos cognitivos y el comportamiento del profesor ha estado marcada por diversos paradigmas y ha evolucionado considerablemente. Aunque se sigue caracterizando por una gran diversidad de enfoques, podría hablarse de dos tendencias básicas: el *enfoque cognitivo* y el *enfoque alternativo.* A continuación presentaremos de manera resumida los supuestos de estos dos enfoques, para dedicar un apartado más extenso a los resultados de algunos estudios sobre la evolución de las actitudes docentes (1).

El enfoque cognitivo se basa principalmente en las aportaciones de la psicología cognitiva y de la teoría del procesamiento de información. Según este enfoque, los docentes seleccionan ciertos datos de su contexto y con ello construyen una explicación de los sucesos del aula. Existen numerosos estudios sobre las atribuciones del profesorado acerca de sus alumnos, rendimiento escolar, etc. Los estudios en laboratorio y la aplicación de tratamientos estadísticos a los datos son muy comunes en este tipo de investigación.

El enfoque alternativo aparece en contraposición tanto a los supuestos teóricos del modelo precedente como a las técnicas de investigación. Ofrece una imagen más global y completa de la función docente y de los procesos implicados en la misma. Así, se tiene en cuenta la socialización del profesor en su contacto con colegas, alumnos, etc., y también la importancia de la experiencia adquirida en la acción. Tanto los aspectos internos de la escuela como los externos, la evolución personal y profesional, etc., se contemplan como elementos que son fundamentales para comprender las perspectivas y prácticas del profesorado. Los estudios de casos y las investigaciones en contextos reales son característicos de los modelos alternativos.

## La evolución de los planteamientos pedagógicos del profesor

En este apartado se expondrán una serie de estudios que se centran en determinados momentos de la socialización de profesoras y profesores durante los primeros años de docencia. Esta fase, junto con otras, constituyen en la actualidad un fuerte foco de atención dentro de la investigación educativa, pues se ha comprobado la incidencia de las mismas en los supuestos pedagógicos y en la práctica docente de los profesores. Podríamos hablar de dos fases en las actitudes y práctica del docente una vez en la acción: etapa de inicio y etapa de consolidación. La primera puede hallarse en los primeros años en que se van forjando las perspectivas y destrezas utilizadas en el manejo del aula; después se entra en la fase de asentamiento, en la cual es muy fácil dejarse llevar por la rutina basada en los "recursos" que se han aprendido con la experiencia. Esta división simple y general encuentra numerosas excepciones cuando se analizan, comparativamente, las posturas de grupos de profesores implicados en la innovación, pertenecientes a movimientos de renovación, etc., frente al profesorado "común" que no destaca por su interés en distintos ámbitos y modos de profesión.

(1) Puede verse en el apartado referido al análisis del ámbito de actuación del Documento 5, *Documentos complementarios*, una exposición más amplia y detallada de los distintos enfoques.

## Repaso de estudios sobre profesores noveles

Una vez superado el período de prácticas, durante el cual se produce una primera toma de contacto que empieza a incidir en su pensamiento y a resquebrajar sus concepciones teóricas, el futuro profesor comienza a ejercer como docente, con un rol y responsabilidades definidas. Inicia así una nueva fase que también resulta muy significativa en su vida profesional. Los primeros años del profesor "novato" se encuentran marcados por los problemas que día a día se le plantean en su trabajo, y ante los cuales, generalmente, no halla una respuesta fácil.

Veeman (1984) en una revisión de estudios sobre los problemas percibidos por los profesores "novatos" encuentra los siguientes:

— Disciplina.

— Motivación.

— Trato con diferencias individuales.

— Asesoramiento del trabajo del estudiante.

— Relaciones con los padres.

— Organización del trabajo en clase.

— Insuficiencia/inadecuación de materiales de enseñanza.

— Trato con los problemas de los estudiantes individualmente.

Para Veeman es necesario hablar del *reality shock* (choque con la realidad); este concepto indica el colapso entre los ideales formados durante la profesión académica y la dura realidad de la vida diaria del aula, compleja realidad que presiona al profesor primerizo día tras día.

Muller-Claetta y Dan (1978) distinguen cinco efectos de este "choque con la realidad":

1. *Percepción de problemas.* Se incluyen problemas experimentados subjetivamente, presiones, estrés, etc.
2. *Cambios en la conducta.* Cambios contrarios a las creencias propias.
3. *Cambios de actitudes.* Cambios en el sistema de creencias.
4. *Cambios en la personalidad.* Cambios en el dominio emocional y el autoconcepto.
5. *Abandono de la profesión.* La desilusión puede producir abandonos tempranos.

Sin embargo, algunas investigaciones no sostienen la hipótesis del "choque de realidad". Así, Paschal y Treloar (1979) estudiaron a 78 estudiantes con diferente tipo de formación (sin prácticas, con prácticas tempranas y con algún contacto escolar), desde la primera semana de curso hasta pasados tres años de docencia, a través de varios cuestionarios y en cinco ocasiones (siempre se pasaban los mismos cuestionarios). Los resultados indicaron que no

existían diferencias entre los sujetos ni entre las actitudes mostradas por ellos, ante ciertos elementos de la enseñanza con el paso de los años.

Respecto a los cambios en la conducta, Ayers (1980) sugiere que a partir del tercer-cuarto año de experiencia los patrones de conducta se estabilizan. En cuanto al cambio en actitudes, parece que se empieza como idealista, progresista o liberal y se evoluciona hacia posiciones más tradicionales, conservadoras o de mayor control sobre el alumnado. Sin embargo, los cambios en las actitudes no tienen el mismo patrón para todos los docentes, sino que dependen de variables personales, de preferencias sobre asignaturas, de la calidad de la formación y de las características contextuales del lugar del trabajo. Así, generalmente, los progresistas tienen más problemas que los conservadores y son más permanentes en actitudes innovadoras. La "subcultura" de la asignatura parece que afecta a las actitudes, resultando ser más conservadores los profesores de ciencias.

En un nivel más refinado y longitudinal tenemos la investigación de Vonk y Schras (1987), los cuales, a través de entrevistas semiestructuradas, estudian a lo largo de cuatro años a 18 profesores de Enseñanza Secundaria. Según los autores, el período entre profesor "novato" y "veterano" abarca unos siete años. La experiencia práctica y la conducta desarrollada en estos siete años son fundamentales para la conducta posterior durante el resto de su carrera.

Para los autores, el medio y la personalidad inciden en el desarrollo profesional. Un medio u otro conlleva diferencias en actitudes y en conocimiento profesional. Así dividen al medio en dos categorías de descripción:

— Factores ambientales determinados externamente (Gobierno, autoridades locales, horarios, etc.).

— Factores específicos de la escuela (tipo de escuela, ideología de la misma, clima escolar...).

Con respecto a la personalidad del docente citan tres categorías:

— Conocimiento, actitudes y destrezas con respecto a la función del profesor en la escuela.

— Conocimiento, actitudes y destrezas con respecto al aula.

— Conocimiento, actitudes y destrezas con respecto a los estudiantes.

Los resultados de esta investigación son muy amplios. Parece ser que al final del primer año los profesores habían traspasado el umbral de su profesión y estaban muy implicados en las actividades de la escuela. Hacia el cuarto año esto cambió y la escuela fue menos dominante en su vida. Por un lado querían más tiempo privado y, por otro, establecieron rutinas de clase, pues así se experimentaba menos.

Las conclusiones más importantes fueron las siguientes:

Respecto al medio profesional:

1. La ausencia de materiales y el tamaño de la clase no apoyan un patrón amplio de conducta en el aula.
2. Ni la escuela ni los colegas animan a usar métodos alternativos.
3. Consideran la cooperación con los colegas muy importante, pero eso no ocurre en la práctica.
4. Los experimentos en métodos nuevos a veces no funcionan porque los estudiantes no están acostumbrados a ellos.

Respecto al aula:

1. Después del primer año se había racionalizado el trabajo, es decir, se actuaba con rutinas.
2. Existía una gran independencia y libertad de acción.
3. Se habían distanciado de los estudiantes y sus problemas.
4. Enseguida adoptaban los libros y materiales existentes.
5. Se anticipaban a los problemas; esto les daba una sensación de seguridad.
6. Muchos no consideraban la profesión para toda la vida.

En resumen, existe por un lado una adaptación y, por otro, una resistencia a los moldes institucionales o las clases tradicionales, aunque no se sabe cómo actuar para introducir cambios y no tener, por ejemplo, problemas de disciplina.

Como vemos, existen dos momentos en cuanto al desempeño de roles que son claves en el proceso de socialización: aquel que se juega en el período de prácticas y el propio de la experiencia. Al ejercer ambos en determinados contextos, los sujetos van adquiriendo tanto destrezas, recursos, rutinas, etc., como también consolidando determinadas creencias. Ahora bien, ¿qué tipo de elementos encuentran los sujetos en el medio que, junto a su personal-profesional visión de la enseñanza, generan cierto estilo de pensamiento pedagógico?

Blase (1985) llevó a cabo dos intensivos estudios de casos buscando los factores del aula que influyen en la actitud y conducta de los profesores novatos. En un sentido amplio los datos apuntan a dos tipos de procesos que producen algunos de los cambios más significativos en la perspectiva del profesor.

El primero, llamado *proceso de humanización,* que resulta de la interacción de los estudiantes como individuos y que afecta al docente en su *vertiente personal.* Este proceso va acompañado por el crecimiento de empatía y tolerancia; esto provoca en los docentes un compromiso interno que corresponde a tres actitudes:

1. *Relacional.* Desarrollo de relaciones amistosas.
2. *Moral.* Enseñanza de valores básicos y controvertidos.
3. *Consejo.* Ayuda a situaciones personales.

El segundo, o *proceso de racionalización,* se refiere a los cambios efectuados en la gestión del aula y la instrucción y que le afectan en el *plano profesional.* Parece que estos cambios provocan el principal sesgo en sus perspectivas de trabajo.

Los datos indicaban que durante los primeros años los profesores rompieron con las ideas, valores, objetivos, etc., muchos de los cuales provenían de las prácticas y otras experiencias. Los profesionales estudiados cambiaron hacia una instrucción más racionalizada, eran más organizados y eficaces. Sin embargo, no creían que eso mejoraba la calidad de la educación o que era lo mejor para los estudiantes y pensaban que hacían su labor tan bien como les era razonablemente posible, dentro de las presiones y demandas de la escuela.

Los *factores del aula* que influyeron en la forma de organización de la enseñanza y en los cambios que afectaron a la instrucción identificados por Blase son los siguientes:

— *Diversidad y complejidad.* El profesorado no se encuentra preparado para responder a la diversidad que encuentra entre los estudiantes y los complejos problemas que tal diversidad crea para la instrucción. Por eso la organizan, estructuran, rutinizan y simplifican; se hacen así menos creativos, más tradicionales y autoritarios.

— *Estudiantes en grupos.* Al fallar su rol de líder adoptaban técnicas autoritarias de dinámica de grupos, aunque no consideraban adecuados estos métodos.

— *Conducta y valores de los estudiantes.* Para evitar problemas con alumnos inmotivados, violentos, etc., los profesores creaban procesos de clase altamente estructurados, simples, prácticos y rutinizados; así mantenían el orden y aseguraban el flujo del aula. Las reglas de clase se crearon para preservar una atmósfera estable, predecible y consistente.

— *Estudiantes problemáticos.* La interacción con los estudiantes considerados como lentos, no motivados, de bajo nivel, contribuyó fuertemente a cambios en la instrucción. El progreso significativo con alumnos medios o bajos fue problemático. Los profesores se sentían culpables y desanimados. Al final se optaba por conseguir que los estudiantes aprendieran lo básico.

— *Expectativas del profesor y logro del alumno.* Fueron muy bajas debido al tipo de alumnado; la atención se centraba en las destrezas básicas.

— *Desarrollo de un esquema de trabajo objetivo.* Existía una especificación de objetivos, lecciones estructuradas, tests, etc. De este modo se contentaba a la Administración y a los padres. Los docentes veían esto como una contribución a una educación mediocre y tradicional.

— *Autoritarismo y rol de experto.* A medida que el profesor se hace más experto en la asignatura, cree conocer también lo que necesitan sus alumnas y alumnos, por lo que la enseñanza se vuelve más rígida. Muchos consideraban que esta rigidez servía a los objetivos de "supervivencia" *(survival).*

— *Creatividad y "supervivencia".* Los docentes tienden a ser menos creativos. La continua interacción con los estudiantes, la burocracia de la escuela y la familia reducen su creatividad en el trabajo. Esto redunda en procesos del aula más estables y rutinizados, más sensibles al control del profesor.

En esta misma investigación se analizaron los factores externos del aula que contribuyen a la racionalización del trabajo. De ellos podemos citar:

— *Tiempo.* Los profesores consideraban corto el tiempo asignado a sus lecciones (45-55 minutos). Además, no se permitían salidas al campo y existían impedimentos a la creatividad y la innovación.

— *Expectativas administrativas.* Los directores tendían a animar métodos tradicionales: el uso del currículo estándar. Esto incidía en la racionalización de los procesos del aula.

— *Expectativas de padres y valores.* Los informes prestaban atención a la conducta social. No se tocaban áreas problemáticas que interesaban al alumnado; de este modo evitaban críticas.

— *Cualidades personales.* Factores personales como la edad, ausencia de energía, fatiga, etc., fueron asociados a la reducción en la implicación en el trabajo y la racionalización. Los profesores se sentían "constantemente cansados", saturados de trabajo. Por ejemplo, los cursos en la Universidad impedían la relajación y dedicación a su trabajo.

Como puede verse, aparecen conjuntamente una mezcla de problemas sobre recursos didácticos y ciertas limitaciones institucionales. La confluencia de ambos elementos, internos y externos, no facilita, precisamente, un marco de trabajo adecuado y gratificante.

Las secuelas para el pensamiento del profesor son variadas porque la socialización tiene efectos en distintos ámbitos. Wodlinger (1985) en un estudio con profesores "novatos" utilizó un cuestionario con distintos apartados respecto a la enseñanza. Los resultados indicaron que los sujetos:

*a)* Mostraban una percepción liberal del aprendizaje.

*b)* Consideraban muy importante la interacción del grupo para el buen clima de clase.

*c)* Asimismo, la interacción entre profesores-alumnos era extremadamente importante para el aprendizaje.

*d)* En cuanto al control del profesor existían ambivalencias, ya que el profesorado parecía igualar "control" con cuidado y aprendizaje. Parece existir, según otros estudios, una relación inversa entre "apertura" e "ideología de control".

*e)* Denotaban una gran satisfacción profesional, al considerar la educación más que un empleo.

Como vemos, existen ciertas coincidencias con los resultados de Blase respecto al alumno y al control, por ejemplo.

Willower cree que el control del alumno juega un punto central en la organización de la vida escolar, incluyendo aquí los aspectos estructurales y normativos. La investigación ha estudiado este elemento de la ideología del control con los constructos denominados "custodialismo" y "humanismo", representando ambos dos extremos.

Los profesores "custodiales o controladores" (como prototipo teórico) perciben la escuela de una manera tradicional, donde el poder y el control fluyen de arriba a abajo. Llevan un estricto control del alumnado, mantienen unas relaciones más impersonales, respetan las jerarquías, tienen unas visiones más estereotipadas del alumnado y son más pesimistas y desconfiados.

Los docentes "humanistas" ven la escuela como una comunidad educativa donde la interacción y la experiencia son críticas para el aprendizaje. Promueven en sus aulas canales abiertos de comunicación, desarrollan la autodisciplina y procuran una atmósfera democrática.

Se han elaborado varias escalas de la "ideología de control" (Pupil Control Ideology), las cuales, según Graham, deben buscar nuevos ítems debido al cambio, en la sociedad, de valores personales y profesionales.

Finalmente, en cuanto a las investigaciones referentes a este tema algunos sostienen que no pueden proporcionar por sí mismas un conocimiento crucial de la enseñanza y de la socialización. Cabría distinguir entre "ideologías de enseñanza" y "perspectivas". Las primeras, según Sharp y Green ( 1975 ), se definen como: "un marco conectado de ideas y creencias sobre los dispositivos esenciales de la enseñanza, una amplia definición de la tarea y un marco de prescripciones para llevarla a cabo, todo ello bañado por un alto nivel de abstracción". Las "perspectivas", sin embargo, son: "marcos coordinados de ideas y acciones que las personas usan ante una *situación problemática*". La manera personal normal de pensar y sentir acerca de *la acción en tal situación.*

No se puede establecer una relación lineal entre *"ideologías"* y *"perspectivas"* como guías de actuación en el aula. Las perspectivas se relacionan con características específicas de la escuela, las aulas, la formación universitaria y la biografía personal principalmente; mientras que las ideologías son más independientes del contexto. Se deben recalcar las fuerzas específicas situacionales y las fuentes individuales a la hora de analizar los componentes de la acción y el pensamiento didáctico.

Es importante que la futura investigación comience a examinar de alguna manera, ya sea a través de las perspectivas u otro referente, lo que pasa por la mente del maestro y lo que sucede en la clase. Esto es un proceso complejo que no puede capturarse por un solo factor dentro de un esquema de referencia. Se necesitan constructos más amplios y dialécticos.

De la misma manera que cada alumno y alumna también se educa y aprende fuera de la institución escolar y ello incide en sus maneras de conocer en el aula, también el docente, cuando teoriza o toma decisiones, se ve fuertemente influenciado por variables "extraescolares", sin olvidar la mediatización del contexto y la praxis diaria.

## Conclusiones sobre los estudios de actitudes docentes

Los estudios sobre el pensamiento del profesor han ido agrandando tanto su objeto como las variables intervinientes y las técnicas para comprender el fenómeno. Desde una visión psicologicista, que sólo prestaba atención a los procesos mentales, hasta el actual reconocimiento de los factores contextuales y extraescolares que median en las creencias, han pasado casi veinte años. Ahora se admite que el profesional se mueve en un medio incierto e imprevisible, donde procura mantener el flujo de su actividad mediante el uso de rutinas, las cuales son producto del encuentro entre las teorías formales (aprendidas en los centros de formación del profesorado) y la realidad escolar. Distintos elementos del contexto y la biografía personal interaccionan produciendo un tipo de creencias que evolucionan con el tiempo.

También se admite que el conocimiento profesional de los docentes no es sólo el uso de rutinas y procesos cognitivos mecánicos, sino que es, en gran medida, un proceso de reflexión encarnado en la acción; es la expresión de los modos de concebir la realidad y la práctica circunscrita a las condiciones que impone el contexto.

Según Feiman y Floden (1986), la investigación de este campo, en la última década, ha cambiado ciertas afirmaciones y supuestos. Tres cambios son particularmente importantes:

1. No existe una cultura uniforme sobre la enseñanza.
2. La profesión está compuesta básicamente por el elemento femenino; sin embargo, la investigación ha tenido como referencia más a profesores varones y directores.

3. Se ha reemplazado la imagen de un docente pasivo, moldeado por la burocracia y conducido por fuerzas externas, por la imagen del profesor como un agente activo, construyendo perspectivas y seleccionando acciones.

Sin embargo, Clark (1986) opina que esta imagen está sesgada por el tipo de profesionales que han participado en las investigaciones, la mayoría afines a los planteamientos y visiones de los investigadores.

Los hallazgos del enfoque cognitivo, especialmente en el aula, las aportaciones sobre el conocimiento práctico y su repercusión en el profesorado y la visión más global y externa del enfoque de socialización no son excluyentes, sino complementarias si sabemos ubicar su justo valor dentro de cada campo investigado. Para estos académicos, las aportaciones del enfoque de socialización deben completar las del enfoque cognitivo. Así, ciertas estrategias sociales pueden conectarse con estados cognitivos. El profesorado primerizo necesita cubrir primero sus necesidades de seguridad, autoconcepto, etc., para luego actuar como personas autónomas y responder más adecuadamente a la realidad de sus circunstancias en orden a realizar su trabajo con éxito. Existiría una jerarquía de necesidades que serían las causas por las que un individuo se "une" a las instituciones, aunque otros podrían denominarlo de otras formas: internalización, adaptación, etc. Esa parcelación de las investigaciones, tanto en extensión como por la reducción del modelo utilizado, debe replantearse bajo el reconocimiento de las limitaciones inherentes a toda investigación. Y eso obliga a una cierta ética en la comunicación de resultados y en la exposición de los planteamientos de partida.

Si reconocemos la importancia que para el estudio del pensamiento del profesor tiene el análisis de las atribuciones, del peso de la experiencia en las actitudes y cosmovisión educativas y el intercambio dialéctico entre el ser humano y la presión institucional a través de sus normas de comportamiento, podemos ir avanzando en una toma de postura más global que nos permita aceptar la potencia de un enfoque holístico, sobre todo en lo que se refiere a este campo de estudio como son las creencias y conductas humanas.

Tal vez así, un posible replanteamiento de la investigación en esta parcela promueva nuevas orientaciones y recupere e integre eficazmente los hallazgos obtenidos hasta la fecha. Los enfoques multidisciplinares son particularmente útiles, pero en la realidad desafortunadamente raros. La existencia de la heterogeneidad, tanto de enfoques como de resultados, está documentada, pero sería necesario describir esa pluralidad de una manera sistemática.

Como es en cierto modo lógico, los autores proponen diversidad de actuaciones, todas ellas importantes y no exclusivas, pues el campo de investigación es lo suficientemente amplio para comprender en él multitud de iniciativas y consejos. Algunos opinan que se ha prestado poca atención a los cambios que ocurren durante la enseñanza. Otros proponen que la futura investigación debe responder a cuestiones tales como: el conocimiento generado por el alumno en prácticas y el análisis de los constructos y principios educativos del profesorado en activo.

También se censura la concepción estática de la investigación bajo el enfoque cognitivo, ya que no se ha centrado en la evolución del pensamiento del profesor en función de su experiencia. Asimismo, parece que los estudios se han focalizado en las tareas de clase y se han obviado facetas tales como el ejercicio de la autoridad y las motivaciones de poder en el comportamiento del docente.

Así pues, para lograr un conocimiento más extenso del pensamiento del profesor debe eludirse una imagen "común", general o inmóvil de este pensamiento, por lo que es preciso una perspectiva diacrónica que intente reflejar la

evolución de sus creencias. De tal modo que, en este proceso de análisis, saldrán a la luz aquellos elementos que van perfilando las actitudes del profesorado en un sentido u otro y que responden a situaciones puntuales en la carrera profesional del docente.

### Técnicas de investigación de las actitudes docentes

Para acercarnos a la comprensión de los procesos de enseñanza y parte de los aspectos que se relacionan con el docente (decisiones en clase, fundamentos de las mismas, juicios sobre sus alumnos y alumnas, procesos cognitivos, etc.) debemos analizar los procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza. Algunos investigadores distinguen tres tópicos de investigación: estudios sobre opiniones y actitudes de los docentes, resolución de problemas y toma de decisiones. Cada una de estas áreas supone un enfoque metodológico diferente, puesto que también la tarea del profesor o profesora es distinta. La mayor parte de la atención investigadora se la ha llevado la atención a los procesos cognitivos que se producen durante la planificación; en consecuencia, los instrumentos necesarios para tal fin se encuentran más desarrollados y ensayados.

Aquello que presumiblemente sucede en la mente del profesor y que influye en sus decisiones se ha investigado con distintas técnicas, la mayoría ensayadas y utilizadas previamente en el ámbito anglosajón y norteamericano, por lo que son más conocidas aquí con su nombre original en inglés. Se tratará de traducir respetando tanto la literalidad del término como el sentido que el mismo tiene en nuestro idioma. Podemos citar las siguientes como ejemplo de las más utilizadas en el campo:

— *"Captar la estrategia"* y *"modelo de lente"* ("policy-capturing" y "lens model"). Estas técnicas pretenden descubrir la destreza utilizada por las personas cuando emiten juicios. El "modelo de lente" se considera una variante del primero. Según el problema que se investigue se seleccionan ciertas claves implicadas en él (por ejemplo, distintas maneras de dar clase) y se diseñan viñetas o dibujos de situaciones alusivas al tema que combinen estas claves (por ejemplo, diversas maneras de agrupar a los alumnos según distintos profesores). Previo al dibujo y texto de las viñetas se pasa por una fase de selección por medio de revisiones de estudios llevados a cabo anteriormente, los cuales sirven para elegir las diferentes temáticas. Los sujetos responden a las descripciones que contienen las viñetas, normalmente a través de escalas tipo Likert (por ejemplo, grado de acuerdo sobre la situación de clase que se observa en la viñeta) y luego se emplean tratamientos que utilizan la regresión múltiple con la idea de hallar regularidades entre las actitudes del profesorado y sus posibles prácticas docentes. Los análisis de basan en combinar variables independientes (como la experiencia profesional) con variables dependientes (como respuestas a las viñetas) y comprobar las relaciones existentes entre unas y otras. La selección de las variables viene precedida, como ya hemos dicho, de una revisión del tema que da lugar a un listado de aspectos que se consideran ya correlacionados positivamente en otros estudios. Estas investigaciones se llevan a cabo principalmente en laboratorio, o sea, no responden a análisis de situaciones reales de enseñanza, y se usan básicamente por investigadores afines al denominado enfoque cognitivo (2).

(2) Puede verse en Marcelo, C. (1987) un ejemplo característico de las bases y aplicación de esta técnica (páginas 125-154).

— *"Planes escritos"* y *"pensar en voz alta".* Utilizados para obtener información sobre cómo planifica el docente a través de las notas de trabajo, la programación de sus actividades, la preparación de sus clases, etc. Así, se recurre a que el profesor escriba o que exprese verbalmente sus pensamientos mientras planifica una Unidad didáctica. Sus declaraciones se transcriben para tener el material por escrito. Estos protocolos se someten después a distintas clases de codificación (según el juicio del investigador) para así categorizar el contenido del pensamiento del docente y clarificar las secuencias de los procesos cognitivos que se producen cuando se planifica y/o se toman decisiones. Las investigaciones con esta técnica sostienen que el profesorado se fija más en los contenidos y en las actividades que en las características de sus estudiantes. Al contrario de las sugerencias que se hacen en la fase de formación, donde se insiste en tener en cuenta tanto la materia como al destinatario, se ha comprobado que los docentes no siguen precisamente estas recomendaciones.

— *"Estimulación del recuerdo".* Análisis retrospectivo de las situaciones vividas por los profesores, donde a veces se utilizan, como recurso técnico, vídeos y grabaciones de situaciones de enseñanza. La persona, objeto de análisis, explica y razona sus actuaciones mientras visiona la cinta. Tanto el investigador como el docente pueden parar y comentar o hacer preguntas sobre distintas situaciones, no existen reglas fijas que se apliquen en el transcurso del visionado. Para el análisis de las situaciones interactivas se ha utilizado esta técnica que luego exige un estudio del contenido de los comentarios y respuestas del profesor o profesora.

— *Repertorio de Parrilla de Kelly.* Aplicado a la investigación de los constructos del profesorado referentes a su actividad o pensamiento pedagógico. A partir de las descripciones de los docentes sobre aspectos de su enseñanza, el investigador extrae elementos que luego profesoras y profesores agrupan en "constructos", es decir, las dimensiones usadas por los sujetos para conceptualizar su mundo. Se le presentan a la persona una serie de tarjetas con frases o palabras relacionadas con el ámbito de la investigación (la enseñanza en nuestro caso). Se le pide que indique cuáles son semejantes y por qué. Posteriormente el investigador habla de "constructos" respecto a los conjuntos de tarjetas y los razonamientos que le sirven de base. Después se ordenan en forma de matriz y se buscan posibles relaciones entre ellos. Admite también el uso de aparataje estadístico por medio de análisis factoriales y *cluster*, aunque debe compatibilizar los hallazgos matemáticos con los lógicos del tipo de información utilizada. La agrupación de variables que pueda proporcionar un análisis factorial, para ser aceptado como un "nuevo" factor, debe poseer también una coherencia razonable con los "constructos" manejados. Por eso, a veces, se hacen entrevistas, denominadas "clínicas", para comprobar las relaciones de los componentes que los distintos análisis estadísticos pueden encontrar significativas. El hecho de que ciertas ideas del profesorado se hallen correlacionadas, estadísticamente hablando, con variables personales (experiencia docente, sexo, ciclo de docencia, etc.) no significa necesariamente que se ha llegado a demostrar algo. Un índice matemático nos puede dar una pista respecto a determinados aspectos de la realidad educativa, pero una visión global y holística precisa de una perspectiva más compleja y matizada por la riqueza de la información viva que nos proporcionan los propios afectados.

— *Cuestionarios y entrevistas.* Técnicas de uso amplio y generalizado. Han predominado en el panorama de investigación social y presentan muchas ventajas cuando se trata de trabajar con amplios grupos de personas y con temáticas específicas. Como elemento descriptivo que recoge un estado general de opinión son muy

útiles; un uso más complejo y predictivo precisa una elaboración cuidadosa y un diseño muy planificado. Más adelante se dedica un amplio apartado al diseño y utilización de cuestionarios (3).

— *Enfoques etnográficos.* Actualmente han cobrado un fuerte impulso. Utilizan la observación participante, notas de campo, biografías, etc. Normalmente son estudios longitudinales que exigen estancias continuadas en centros con un uso variado de técnicas, desde la observación hasta el contraste (triangulación) de "pareceres" entre profesores y alumnos. La preparación de la persona investigadora para este tipo de investigación debe ser muy completa, tanto por el dominio del bagaje técnico como por la disponibilidad de tiempo necesaria (4).

En resumen, según el lugar de análisis, las técnicas se pueden utilizar en dos tipos de investigación: estudios de "laboratorio" y estudios "naturalistas". Ambos poseen sus limitaciones; los primeros ofrecen una información que a veces no coincide con la realidad, pues los contextos y situaciones en que se obtienen no son los "normales". Por ejemplo, no es lo mismo un ejercicio de simulación de enseñanza sobre un método de lectura en un programa de formación de profesorado que una clase real de un docente y un centro determinados.

Los segundos implican mucho tiempo y, en general, equipos cohesionados y estables. Los resultados son más "prácticos", pero afectan, en primera instancia, a pequeños grupos de profesores y/o a la institución estudiada. Esperemos que con el tiempo esta tradición de investigación educativa tome cuerpo en el personal y centros docentes. Mientras tanto tendremos que movernos en "ambos mundos" (aunque algunos académicos nieguen la dicotomía cualitativo-cuantitativo, no es éste el lugar para comentar el debate) y aprovechar los recursos, técnicas, orientaciones, etc., más razonables y plausibles que estos enfoques nos brindan, sin perder de vista las bases filosóficas y epistemológicas en que se asientan.

En la bibliografía que aparece en el Documento 6 se estructuran por temáticas las obras que pueden ayudar en la tarea investigadora y sus distintas variantes metodológicas.

## Casuística y problemas de algunas técnicas de investigación

El último apartado va dedicado a los posibles problemas que encontraremos en la preparación y desarrollo de un programa de investigación. Para ello, en vez de pasar directamente al problema nos permitiremos comenzar de manera heterodoxa. Utilizando una metáfora, vamos a imaginar que hemos ido de pesca; tanto el pescador como el investigador necesitan reflexionar antes de echarse a la mar o al campo de estudio. No todo el pescado es igual ni vale lo mismo en la lonja, algunas especies son difíciles de coger y además escasas; por tanto, se cotizan más caras. En el mercado siempre hay alguna clase de pescado todo el año y quizá ése no interese pescarlo, porque no merecen la pena los gastos y la dedicación. Si decidimos ir a pescar una pieza determinada, debemos pensar en qué zona se localiza y cuál es el mejor arte para atraparla. Aquí no debemos olvidar nuestro sentido ecológico; unas redes de-

(3) Véase Walker (1989) para ampliar los pros y contras de entrevistas, cuestionarios, notas de campo, etc.

(4) Existen bastantes manuales dedicados a este tema. En Wittrock, M. (1989), vol. II, pueden verse los dos trabajos dedicados a la investigación cualitativa y ejemplos sobre estudios de campo a través de la observación.

masiado finas y/o demasiado grandes atrapan especies que no nos interesan y que pueden romper la red; otras, por el contrario, pueden dejar escapar los peces que nos interesan. Por tanto, tamaño adecuado (del instrumento de investigación) y lugares pertinentes son necesarios para atrapar la pieza (la información en nuestro ejemplo). Se crea un cuestionario muy extenso y el profesorado no responde; se utilizan estrategias de recogida inadecuadas y las "redes" salen "vacías"; se eligen temas alejados de los intereses del profesorado y los datos resultan poco prácticos, etc. La realidad no es tan fácil de "atrapar" y exige tanto una cuidadosa planificación (previendo las consecuencias de cada fase) como una cierta relativización de los datos, puesto que la realidad es dinámica y más aún si confiamos en que nuestros esfuerzos, merced a la información y la comunicación de la misma, la van a ir modificando.

Por ello, a continuación se desgrana una serie de reflexiones sobre las cuestiones más comunes que debemos tener en cuenta a la hora de planificar, y los problemas que surgen antes y durante el proceso. El hecho de que algunos figuren antes que otros no indica su importancia ni que aparezcan más regularmente.

A) *Atención a los métodos: intrusivos o no intrusivos.* Conseguir cierta información requiere indagar en un medio social y a determinadas personas. Las vías de acceso pueden ser múltiples, dependiendo de distintos factores. En primer lugar, debemos determinar si la investigación va a recurrir a situaciones presenciales que impliquen bien observación directa del medio, bien contactos cara a cara con personas. Estas situaciones tienen sus pros y sus contras; por supuesto que el conocimiento directo del medio y de las personas proporciona una visión diferente de la obtenida a través de un cuestionario enviado por correo, pero hemos de tener en cuenta el grado de "intrusión" en los contextos que queremos analizar. Nuestra presencia puede hacer perder la naturalidad de alumnos y profesores, y lo que observemos resultará forzado y artificial. Solamente una observación prolongada mitiga ciertos sesgos en métodos en los que la persona que investiga está presente. Del mismo modo, la obtención de información cara a cara mediante entrevistas, reuniones de grupo y similares puede verse afectada por el fenómeno de "agradar" al entrevistador y procurar dar las contestaciones "adecuadas" (esto mismo también puede ocurrir con los cuestionarios, aunque el anonimato evita parte de este efecto), aunque, al mismo tiempo, por ejemplo, flexibiliza la obtención de información al poder variar el curso de la conversación. Toda técnica presenta unas limitaciones que corresponde compensar a quien investiga, utilizando la más adecuada en el momento más oportuno.

B) *Atención al tamaño del cuestionario. Peligro de rechazo por su extensión.* Aunque tengamos muchas ganas de profundizar en un tema, debemos ser cuidadosos con el número de preguntas y extensión del cuestionario. El equilibrio entre obtener más información (que se logra con unas pocas preguntas tópicas) y la necesaria profundidad que exige una investigación medianamente seria es difícil de compatibilizar. No existen reglas que nos digan el número ideal de preguntas alrededor del cual puede estructurarse un tema. Tampoco hasta qué punto conviene dejar algunas abiertas y la mayoría cerradas. Hay que contar con el momento del curso en que se envía el material, el número de posibles encuestados, la capacidad del equipo para tratar datos, etc. ¿Cómo conseguir un buen número de respuestas adecuado y un cuestionario lo suficientemente complejo y completo? La respuesta se halla en el equilibrio que pueda lograrse entre extensión y "densidad" de contenido.

C) *Selección de temas a investigar.* Distinguir entre conocimientos del tema por los encuestados y actitudes hacia el mismo u otros. Muchas veces, aunque se sepa poco de un asunto, las personas optan por contestar a sabiendas de que su opinión carece de cierta base. Nos podemos encontrar preguntando por aspectos de

la reforma que sólo un pequeño porcentaje del profesorado conoce con cierta extensión. Tal vez una de las cuestiones que tienen pendientes, tanto Administración como docentes, es un correcto y eficaz medio de comunicación entre ambas partes. Normalmente las directrices educativas generales llegan a la base tan "resumidas" que su interpretación da lugar a equívocos y el conocimiento de las raíces filosóficas, axiológicas, metodológicas, etc., es nulo. Las consecuencias inciden directamente en la calidad de la docencia. Cuando se recoge cierta información, no se debe olvidar inquirir tanto "lo que se conoce" de un tema como las posturas ante el mismo. Más tarde se podrán analizar las posibles relaciones entre conocimiento y actitudes.

D) *Muestra.* Limitarse a un número de profesores y profesoras, de tal manera que luego resulte técnica y humanamente posible tabular y analizar los datos. Para ello hay que lograr una "buena" muestra representativa, aunque esto no siempre es posible debido al desconocimiento de las características del profesorado de la zona. En el caso del reparto general de cuestionarios, el azar puede ayudar a "seleccionar" la muestra, puesto que es difícil que se recoja posteriormente el total de la entrega inicial. Algunos investigadores consideran que un 20% de devolución (en el caso de los envíos por correo) es un porcentaje alto y aceptable.

E) *Selección de la muestra.* Revisar las variables o criterios que se consideran representativos de la población: edad, experiencia, niveles educativos, tamaño del centro, sexo, etc. Tener en cuenta que existen algunas investigaciones parciales y generales sobre el profesorado que arrojan ya algunos datos consistentes respecto a características socioprofesionales (feminización, procedencia social, etc.); la información se está actualizando cada día. Puede ser interesante recoger alguno de estos apartados para poseer un elemento comparativo con el resto de los docentes. Sin embargo, estos datos poco aportarán a la casuística de cada zona de acción, que siempre denotará sus propias peculiaridades.

F) *Distribución del material.* Depende de la capacidad de contactos y de los recursos económicos asignados al coste de la investigación, así como de la base de datos que exista sobre los profesores de la zona, el nivel de contacto con las instituciones de formación, la empatía con los directores, etc. Los envíos por correo exigen que, al menos, se adjunte un sobre sellado con la dirección del centro de formación. Esto puede resultar muy costoso, aunque sí asegura un buen porcentaje de respuesta, por aquello del anonimato y de las facilidades para su devolución. Este punto hay que tenerlo muy en cuenta. Si se decide entregarlo por los centros debe procurarse que la devolución sea en propia mano (o bien al director o docente que colabore), proporcionando un sobre para que incluyan el cuestionario y lo cierren a voluntad. Son pequeños detalles que facilitan la participación.

G) *Tópicos de investigación sobre el profesorado.* Pueden resultar muy amplios y hacer complejos los datos y resultados si se quiere abarcar demasiado. Ejemplos: organización de equipos en los centros; conocimiento de la filosofía y metodología de la Reforma; actitudes hacia diversas disciplinas (Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.); nivel de participación en seminarios (causas de su participación o no); creencias sobre aspectos generales de la enseñanza, etc. El problema de nuestro espacio de trabajo es la extensión temática del mismo, pues en la educación entran el componente humano, la organización de recursos, los problemas de aprendizaje, los métodos didácticos, entre otros muchos. Hay que tener un poco de espíritu renacentista para poder abarcar la problemática en su conjunto. Se supone que el plan de acción de cada equipo centrado en determinados aspectos de la innovación orientará el tipo de temáticas pedagógicas que regirá tanto el diseño de los materiales como la selección del profesorado hacia el cual se dirige la investigación.

H) *Eficacia y economía de medios.* Conviene evitar la redundancia y la repetición de envíos a lo largo del curso. En consecuencia, se recomienda planificar entre todo el equipo el calendario de investigación, los tópicos, el tipo de instrumento, modalidades de envío, entrevistas, etc. No se debe agobiar al profesorado con una lluvia de encuestas o con un cuestionario demasiado amplio. Se pueden diversificar los instrumentos y los posibles respondientes. Por ejemplo, no repetir el envío a un mismo profesor o profesora. Si existe base de datos con direcciones, se indicará el envío de un cuestionario u otro. De este modo se evitan repeticiones innecesarias y "participa" un mayor número de docentes en las muestras respectivas.

I) *Poner en antecedentes.* Avisar al profesorado de que se va a realizar un envío de cuestionarios o bien introducir previamente el cuestionario; el porqué de la investigación; el anonimato; animar a que se rellene la encuesta, etc. Recordar al futuro encuestado que si alguna pregunta la considera personal o privada, no la conteste y siga con el resto. Recalcar la voluntariedad y el anonimato. Y, por supuesto, agradecer todo tipo de colaboración.

J) *Tabulación.* Tarea ardua y pesada que exige, previamente, un instrumento bien construido para evitar, posteriormente, problemas en el análisis de los datos. A veces es conveniente un borrador del cuestionario que se entrega a "expertos" y/o profesores para que lo contesten y busquen los fallos, la redacción confusa, la falta de preguntas relevantes, etc. Una vez revisado y evaluado por terceros, se puede pasar a reestructurar el modelo provisional y proceder a maquetar el cuestionario definitivo que se entregará al profesorado.

K) *Análisis.* Según el tamaño de la muestra puede ser conveniente hacer una base de datos que luego se pueda analizar mediante paquetes estadísticos. El asunto, como se ve, va complicándose. Imaginemos un cuestionario con 50 preguntas y 100 profesores y profesoras que han contestado. Se puede coger un papel y señalar las respuestas una a una o bien recurrir a los paquetes estadísticos o bases de datos que pueden tratar mediante estadísticos simples las respuestas que se anoten. El problema consiste en saber si en los centros de formación o en algún lugar cercano o accesible se pueden llevar a cabo. A veces, el auténtico problema llega al final, cuando tenemos un montón de cuestionarios y no sabemos cómo analizarlos.

L) *Radiografía mediante entrevistas o reuniones de grupo.* Posibilidad de visitar la zona y entrevistarse con el profesorado que pueda proporcionar una visión general de los centros y del grupo de docentes adscritos al área de acción de la institución de formación. Con ello se consigue una mayor riqueza de conocimiento, aunque es difícil de generalizar. No obstante, así se logra una imagen más viva del profesorado vista a través de personas que por su condición (directores y directoras, veteranos con muchos años en la zona, personas interinas que han "paseado" por muchos centros de la provincia, etc.) poseen una visión amplia y cualificada de sus compañeros y compañeras y de los centros. Las entrevistas a personas significadas pueden completar los datos obtenidos por otros medios y viceversa.

M) *Entrevistas.* Se puede optar por distintas modalidades: estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Aconsejamos mantener un mínimo de preguntas básicas para todas las personas entrevistadas y permitir también espacio para las manifestaciones espontáneas. A veces conviene dejar que derive la charla hacia los aspectos que la persona interlocutora considera importantes y salpicar en medio del diálogo las cuestiones que interesan al objetivo de la investigación. Tomar notas a veces despista al entrevistado, por eso la grabadora es más aconsejable, aunque, a veces, puede imponer al principio. También nos veremos obligados, en ciertos momentos, a dejar de grabar a petición de la persona entrevistada. Es interesante advertirle so-

bre este último extremo para facilitar sus declaraciones en ciertos temas. En resumen, procurar crear un ambiente de confianza y de discreción con lo que allí se diga.

N) *Otras fuentes de información.* Acudir a otras bases de datos, informes, trabajos, libros, etc., que nos puedan proporcionar una información de la zona y evitar así respuestas que ya se saben o han sido preguntadas demasiadas veces. Este trabajo previo es aconsejable para ponerse al día de la información que posee la institución y entidades educativas afines. Las tareas burocráticas son consideradas por el profesorado como uno de los aspectos que más se rechazan, tanto por el esfuerzo que supone como por el tiempo que les quita para otros asuntos que consideran más provechosos. Por ello será muy útil evitar que los docentes equiparen la contestación de una encuesta con otra tarea burocrática.

O) *Dilemas.* Se citan algunos que ya se han recogido a modo de ampliación. Cuestionarios extensos de temática variada frente al uso de específicos que exigen distintas entregas. No es fácil la resolución de este problema. Cada equipo debe valorar los pros y contras que encuentra en su contexto y revisar el calendario de actividades y tareas. Si se puede obtener una buena muestra representativa del profesorado de la zona, mejor utilizar el cuestionario variado para no cansar con otros envíos a lo largo del curso. Si existe un profesorado receptivo y colaborador puede ensayarse el envío trimestral (por ejemplo). Otra posibilidad consiste en seleccionar a distintos enseñantes y enviarles cuestionarios específicos, por ejemplo, para los docentes de matemáticas, para las profesoras de Educación Infantil, etc. Conviene que en los distintos cuestionarios aparezcan unas preguntas básicas y comunes para conocer ciertos rasgos del profesorado que responde.

*Cuestionario frente a entrevistas.* Mejor complementar siempre que sea posible. Los matices son muy importantes y pueden ampliar la descripción de los datos obtenidos mediante instrumentos menos intrusivos, como son los cuestionarios. Algunos sociólogos han ensayado la creación de "mesas de debate" compuestas por personas representativas de distintos niveles sociales, generacionales, ámbitos de trabajo, etc. Puede ser una buena idea sentar en una mesa al profesorado de distintos niveles, edades, funciones, etc., y moderar un debate sobre un tema o temas determinados. La grabación y análisis de la sesión ayudará a ampliar el conocimiento de la diversidad y acuerdo en ciertas cuestiones.

*Descriptivo frente a interpretativo.* Algunos académicos responderían que lo primero, otros decididamente apostarían por lo segundo. La Administración, lógicamente, desea datos, índices, perfiles, etc., algo concreto que tenga cifras y gráficos. Quizás el profesorado de la zona posea otras expectativas sobre los resultados de su colaboración para proporcionar datos e información. Actualmente se encuentran en el punto de mira ciertos enfoques de investigación aplicados al mundo educativo; la investigación-acción es la más nombrada; el problema es que su filosofía y práctica exige tiempo, preparación, una cierta tradición y estilo docente, etc. Para algunos investigadores esta orientación es la que mejor sirve a los intereses generales de la educación y sobre todo a la cualificación de los prácticos. Una posible opción, compatible con otras fórmulas de recogida de datos, podría ser el trabajo en paralelo mediante la introducción de este enfoque entre el profesorado; de hecho las líneas básicas de la Reforma apuestan por el profesor investigador.

P) *Construcción del material.* Sobre la construcción de los distintos instrumentos se debe tener cuidado con las posibles respuestas que sirven para contestar las preguntas cerradas. Es conveniente dejar, siempre que la lógica de la pregunta lo aconseje, un apartado de "Otros". Puede suceder que el profesorado elija algún tipo

de respuesta que deja "muy bien" al que responde. Algunos investigadores han comprobado que los docentes eligen aquellas respuestas más cercanas al modelo del profesor ideal, lo cual no ocurre si se deja la respuesta abierta. Por ejemplo, en un estudio realizado se vio que un 40% del profesorado, ante una pregunta sobre los motivos en la elección de la carrera docente, seleccionó la respuesta: " Amor a la independencia y las responsabilidades en el trabajo", cuando esta posible respuesta apareció entre otras. Mientras que cuando se dejó la respuesta abierta sólo un 2% la eligió.

A continuación vamos a ir mostrando diferentes ejemplos de cuestionarios y temáticas sobre rasgos de la práctica docente y del profesorado. La mayoría de los ejemplos provienen de investigaciones españolas en las que previamente se han cumplido las orientaciones precedentes. El intento de "radiografiar" las perspectivas, creencias, actitudes, etc., del docente no es fácil y exige reflexionar sobre qué aspectos nos interesa indagar y conocer. El perfil completo no existe y debemos conformarnos con aproximaciones generales muy mediatizadas por los contextos donde se desarrolla la práctica. Además, la cosmovisión de la actuación y creencias del enseñante exige contemplarlo como una persona cambiante y dinámica, fruto del cruce de intereses, expectativas, presiones de la Administración, de la sociedad y del propio colectivo de compañeras y compañeros.

### Ejemplo de obtención de datos socioprofesionales

Los datos proporcionados hasta la fecha por la investigación sobre el profesorado indican que algunos aspectos de sus actitudes y prácticas pueden estar relacionados con la entrega docente, la aceptación de la innovación, el uso de determinadas metodologías, contenidos, etc. De los estudios españoles y de los realizados en otras partes del globo, parece que la experiencia docente juega un papel importante en la implicación en el trabajo. Existe una relación inversa en la ecuación años de trabajo/dedicación docente. Cuanto más años lleva un profesional de la enseñanza ejerciendo, menor es su entrega a la "causa". Hemos de decir, y bien alto, que este hecho no es privativo del mundo de la docencia. La afirmación anterior, derivada del sentido común, ha necesitado de diversos estudios para su demostración empírica. Actualmente desde los trabajos del profesor *burn out* (profesor que sale quemado) o del "estrés docente", de la sociología del trabajo, etc., se afirma lo difícil que resulta mantener un cierto nivel de entrega y actividad a lo largo de la carrera. El obtener datos sobre la edad y experiencia docente del profesorado de la zona es un indicativo del grado de madurez y posibilidades de innovación. Pero, atención, es un dato descriptivo muy general que no debe convertirse en un prejuicio o variable única que describa al profesorado de la comarca. Hay que repetir, las veces que sean necesarias, el cuidado que debemos manifestar en la interpretación de los datos y la provisionalidad de los mismos.

Dentro de los datos socioprofesionales también se ha encontrado relación entre la cosmovisión sociopolítica del docente y la actitud "progresista" en una variada gama de elementos educativos. Éste es otro aspecto que debe manejarse con delicadeza, puesto que puede ocasionar suspicacias entre las personas que respondan a un cuestionario que incluya una pregunta de este tipo. Por eso conviene advertir de la voluntariedad en la respuesta y de la posibilidad de dejar en blanco cuestiones que consideren privadas. Queda a la elección del equipo que confecciona el cuestionario la inclusión o no de ciertos temas. Aquí sólo decimos que el profesorado que se declara de izquierdas posee una visión educativa bastante más abierta que el resto de los docentes, incluidos los que se denominan apolíticos. Pero una cosa es la declaración de intenciones y otra la realidad de la práctica; es decir, que un profesor o profesora se declare de izquierdas, no conlleva una patente de corso, en este caso, una pátina de progresismo en su contacto y trabajo con el alumnado y los colegas. A nivel general y empírico se ha demostrado la relación exis-

tente entre adscripción política y actitud didáctica; queda por aclarar qué posibles diferencias se producen en la interacción en el aula y la estructuración de tareas entre docentes de distinto signo político.

Otro elemento que según algunos sociólogos empieza a ser altamente explicativo es la creencia y/o práctica religiosa. Por eso no está de más incluir una pregunta al respecto. De paso nos situamos en la vanguardia de la investigación social al incorporar las últimas tendencias.

Se pueden recoger ciertos datos que sirven para comprobar hasta qué punto la muestra es representativa, estadísticamente hablando, de la población total. Por eso conviene introducir distintas preguntas del tipo que aparece en el ejemplo siguiente:

**DATOS DEL PROFESOR:** **Fecha:** .....

**1.** Sexo: ☐ Varón ☐ Mujer **2.** Edad.....

**3.** Centro de trabajo. 1 ☐ Público 2 ☐ Concertado 3 ☐ Privado

**4.** Situación Administrativa:

1. ☐ Propiedad definitiva 2. ☐ Propiedad provisional
3. ☐ Personal interino/Contratado 4. ☐ Contratado laboral

**5.** Año de ingreso en el cuerpo: .....

**6.** Año en que finalizó la carrera: .....

**7.** Especialidad por la que ingresó (si ese es su caso): .....

**8.** Años de experiencia docente: .....

**9.** Número de años en el destino actual: .....

**10.** Tipo de centro en el que desarrolla la docencia: .....

**11.** Áreas que imparte y número de años de experiencia en cada una:

Áreas: Años de experiencia:

_____ _____

_____ _____

**12.** ¿En qué nivel desarrolla su trabajo?

1. ☐ Educación Infantil 2. ☐ 1.er ciclo de Primaria
3. ☐ 2.° ciclo Primaria 4. ☐ 3.er ciclo de Primaria
5. ☐ 1.er ciclo E.S.O. 6. ☐ 2.° ciclo E.S.O.
7. ☐ Bachillerato 8. ☐ BUP/Formación Profesional

Continúa

Continuación

**13.** ¿Actualmente desempeña la tutoría de algún grupo de alumnos?: 1 ☐ Sí 2 ☐ No

**14.** Número de alumnos y alumnas que tiene, contando todos los cursos: .....

**15.** ¿Ha desempeñado alguna vez algún cargo en el centro? En caso afirmativo diga cuál: .....

.....

**16.** ¿En cuántos centros ha desempeñado su docencia?:.....

**17.** ¿Cuántos años ha estado de interino? (si es su caso): .....

**18.** Indicar, dentro del arco político, con qué situación se encuentra más identificado. Considere el 1 y el 10 como las posturas opuestas entre las cuales se sitúa el resto. Marque con una cruz la casilla del número que por su cercanía o situación se ajusta más a sus ideas.

1. ☐ Extrema izquierda
2. ☐
3. ☐
4. ☐
5. ☐
6. ☐
7. ☐
8. ☐
9. ☐
10. ☐ Extrema derecha

**19.** Se considera:

1. ☐ No creyente
2. ☐ Creyente
3. ☐ Creyente practicante

**20.** Otros títulos:

## Ejemplo de cuestionario de opiniones

La utilización de cuestionarios de opinión ha sido muy extensa en el estudio de las creencias pedagógicas del profesorado. Los denominados del tipo Likert son los más comunes. Las matizaciones en su elaboración vienen dadas ya sea por la temática, ya por el grado o escala utilizado. Generalmente la escala va de 1 a 5, aunque esto puede dar lugar a que un porcentaje alto de los que responden se sitúe en posturas intermedias, marcando la posición 3. Esto hace que el instrumento a veces discrimine poco, pues la población no se inclina por posturas determinadas y opta por la respuesta menos comprometedora: así "nada entre dos aguas". Por eso algunos investigadores proponen seleccionar escalas "pares", en las cuales el profesor o profesora ha de inclinarse por una u otra postura, aunque sea en un grado mínimo. De este modo se "fuerza" a que el docente opte más decididamente por expresar su opinión, y no se quede en el medio del posible grado de respuesta.

El apartado siguiente es un ejemplo de escalas de opinión sobre cuestiones generales de la enseñanza. El cuestionario total consta de cien ítems, del que sólo se exponen las primeras páginas y la Hoja de Respuestas (completa). Las personas entrevistadas deben ir señalando en la Hoja de Respuestas su grado de acuerdo con las frases numeradas. Una plantilla preparada al efecto sirve para la posterior tabulación. Existe la posibilidad de maquetar en la misma pregunta las casillas de respuesta, o fórmulas similares, para facilitar la respuesta. El modelo final dependerá del sistema que elijamos, tanto de entrega de cuestionarios como de recogida. Cuando se hacen envíos de millares, a través del correo, se utiliza la separación entre cuadernillo de cuestiones y Hoja de Respuestas, ya que es menos engorrosa (y costosa) la devolución del material, pues se adjunta una Hoja de Respuestas, que es la única que debe devolverse en el sobre de respuesta (preparado al efecto). Veamos el ejemplo.

## CUESTIONARIO DE OPINIONES PEDAGÓGICAS

Este cuestionario se ha elaborado para que profesores y profesoras tengan oportunidad de expresar sus opiniones sobre diversos temas y problemas relacionados con la enseñanza, sin otra intención que la de servir al mejor conocimiento de las personas que desempeñan la profesión docente.

El anonimato en las respuestas es total. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, ya que se trata de obtener opiniones. Lo que se pide es sinceridad y responder a todas las cuestiones. No hay límite de tiempo.

Al comienzo de la Hoja de Respuestas que le entregamos figura una serie de espacios dedicados a la contestación de algunas cuestiones introductorias. Sería muy útil para la investigación conocer los datos personales siguientes (utilice la Hoja de Respuestas marcando con una X el espacio que corresponda a cada caso):

**0.1.** Sexo: **(V)** varón, **(M)** Mujer.

**0.2.** Edad (escriba su edad en la Hoja de Respuestas)

**0.3.** Nivel de educación del padre.

**0.4.** Nivel de educación de la madre.

**P** = Estudios Primarios
**S** = Estudios Secundarios
**Sp** = Estudios Superiores
**No** = Sin estudios

**0.5.** Estudios de E.G.B. realizados en un centro: **a)** Público; **b)** Privado.

**0.6.** Estudios de B.U.P. realizados en un centro: **a)** Público; **b)** Privado.

**0.7.** Estudios de Magisterio por la especialidad de: **a)** Preescolar; **b)** E. Especial; **c)** CC. Humanas; **d)** Ciencias; **e)** Filología; **f)** Otras.

**0.8.** Nota media estimada de toda la carrera: **(A)** Aprobado; **(N)** Notable; **(SB)** Sobresaliente.

**0.9.** Con respecto a la ideología política me considero: **a)** de extrema izquierda; **b)** de izquierda; **c)** de centro; **d)** de derecha; **e)** de extrema derecha; **f)** apolítico.

1. Creo que los conocimientos útiles para resolver problemas reales de la vida no se aprenden en la escuela.
2. Los padres y las madres son los únicos con derecho a elegir el tipo de educación para sus hijos e hijas.

Continúa

Continuación

3. Los centros y el profesorado deberían orientar el ocio y actividades extraescolares de los alumnos y alumnas de Primaria.
4. Creo que los pedagogos y psicólogos no pueden ayudar al docente en su enseñanza.
5. La educación religiosa tiene que ser también misión de los centros de Primaria.
6. El cuidado del lenguaje hablado y escrito del alumnado debe ser un objetivo para todos los docentes, en la misma medida que lo es para el profesor o profesora de lenguaje.
7. La participación de los estudiantes es una buena válvula de seguridad, pero no debería tener demasiada importancia sobre el gobierno de la escuela.
8. Es al Estado al que corresponde la dirección y control de la educación, y no a los municipios y Órganos autonómicos.
9. Los alumnos y alumnas de ahora en Primaria no tienen tanto interés por estudiar como teníamos nosotros.
10. Es conveniente que existan grupos especiales de clase para el alumnado mejor dotado intelectualmente.
11. Sería bueno que cada centro tuviera un ideario propio y que los padres y madres pudieran elegir aquel que más les interesara.
12. Además de la enseñanza de su asignatura, al docente no le incumbe la formación sexual y afectiva de sus alumnos y alumnas.
13. El origen social del alumnado no condiciona sus resultados académicos.
14. La enseñanza actual en Primaria no conecta con los problemas de la sociedad actual.
15. El ser amigable con alumnos y alumnas a menudo conduce a ser demasiado familiar.
16. Se pierde eficacia si se invierte mucho tiempo en salidas con los alumnos y alumnas fuera del aula.
17. No conviene tratar en la enseñanza los problemas políticos y los conflictos sociales actuales.
18. Mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.
19. El grado de inteligencia de cada alumno es el condicionante básico de los resultados académicos que obtiene.
20. Si un profesor conoce las calificaciones de cursos anteriores de una alumna o un alumno puede predecir con cierta seguridad el éxito que obtendrá.
21. El hecho de que el alumnado trabaje en grupo es un método más lento, y por ello no debería usarse demasiado.
22. La escuela, sus programas y métodos, favorecen especialmente al alumnado de una clase social determinada.

Continúa

Continuación

Pon una cruz donde corresponda **HOJA DE RESPUESTAS** Clave: _____ Sujeto: _____

0.1. V ☐ M ☐ 0.2.

0.3. P ☐ S ☐ SP ☐ No ☐

0.4.

0.5. a ☐ b ☐

0.6. a ☐ b ☐

0.7. a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐

0.8. A ☐ N ☐ SB ☐

0.9. a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐

0.10. Tu centro de trabajo es: 1 ☐ público 2 ☐ privado

0.11. N.° de unidades _____

0.12. ¿Ocupas la plaza en propiedad? 1 ☐ Sí 2 ☐ No

0.13. ¿Cuántos años llevas trabajando en este centro? _____

0.14. ¿Actualmente trabajas en este centro? _____

0.15. Y en el ciclo 1 ☐ Infantil 2 ☐ 1.er ciclo Primaria 3 ☐ 2.° 4 ☐ 3.er

0.16. Años de docencia _____ (sin contar el curso actual)

0.17. ¿En qué año finalizaste la carrera de Magisterio? _____

| Ítem N.° | Grado de acuerdo-desacuerdo MA | | | | | MD | No Opino |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |

| Ítem N.° | Grado de acuerdo-desacuerdo MA | | | | | MD | No Opino |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | |
| 32 | | | | | | | |
| 33 | | | | | | | |
| 34 | | | | | | | |
| 35 | | | | | | | |
| 36 | | | | | | | |
| 37 | | | | | | | |
| 38 | | | | | | | |
| 39 | | | | | | | |
| 40 | | | | | | | |
| 41 | | | | | | | |
| 42 | | | | | | | |
| 43 | | | | | | | |
| 44 | | | | | | | |
| 45 | | | | | | | |
| 46 | | | | | | | |
| 47 | | | | | | | |
| 48 | | | | | | | |
| 49 | | | | | | | |
| 50 | | | | | | | |

| Ítem N.° | Grado de acuerdo-desacuerdo MA | | | | | MD | No Opino |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | | | | | | | |
| 52 | | | | | | | |
| 53 | | | | | | | |
| 54 | | | | | | | |
| 55 | | | | | | | |
| 56 | | | | | | | |
| 57 | | | | | | | |
| 58 | | | | | | | |
| 59 | | | | | | | |
| 60 | | | | | | | |
| 61 | | | | | | | |
| 62 | | | | | | | |
| 63 | | | | | | | |
| 64 | | | | | | | |
| 65 | | | | | | | |
| 66 | | | | | | | |
| 67 | | | | | | | |
| 68 | | | | | | | |
| 69 | | | | | | | |
| 70 | | | | | | | |
| 71 | | | | | | | |
| 72 | | | | | | | |
| 73 | | | | | | | |
| 74 | | | | | | | |
| 75 | | | | | | | |

| Ítem N.° | Grado de acuerdo-desacuerdo MA | | | | | MD | No Opino |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 76 | | | | | | | |
| 77 | | | | | | | |
| 78 | | | | | | | |
| 79 | | | | | | | |
| 80 | | | | | | | |
| 81 | | | | | | | |
| 82 | | | | | | | |
| 83 | | | | | | | |
| 84 | | | | | | | |
| 85 | | | | | | | |
| 86 | | | | | | | |
| 87 | | | | | | | |
| 88 | | | | | | | |
| 89 | | | | | | | |
| 90 | | | | | | | |
| 91 | | | | | | | |
| 92 | | | | | | | |
| 93 | | | | | | | |
| 94 | | | | | | | |
| 95 | | | | | | | |
| 96 | | | | | | | |
| 97 | | | | | | | |
| 98 | | | | | | | |
| 99 | | | | | | | |
| 100 | | | | | | | |

## Escalas de opinión

Este otro ejemplo proviene de un instrumento utilizado en la evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B. Se han modificado algunos apartados, pero permanece la idea de fondo acerca de cómo recoger las actitudes PEDAGÓGICAS del profesorado y su "conexión" con la filosofía general y particular que sustentaban los documentos de la Reforma en sus primeros años de implantación. El objeto de este tipo de cuestionario era descubrir las posibilidades de implantación de la Reforma entre el profesorado al conocer, por un lado, la aceptación de métodos, enfoques, uso de contenidos. etc., y, por otro, el grado de reconocimiento de tales principios en las ideas implícitas de la Reforma. Se suponía que si existía un paralelismo entre las posiciones profesionales del profesorado (que se implicó en la Reforma voluntariamente) y las ideas pedagógicas contenidas en los documentos oficiales, entonces tendría éxito. Ya sabemos que muchos intentos de cambio en el sistema fallan porque las propuestas de la Administración no encuentran eco entre el profesorado, se hablan lenguajes diferentes y las metas no son las mismas. Un cambio se produce de manera lenta, a través de un mensaje que poco a poco cala entre los docentes, o también una innovación obtiene "éxito" porque existe un caldo de cultivo adecuado. Haciendo un poco de historia, la Reforma iniciada a mediados de los 80 encontró respuesta en los grupos de profesores que estaban implicados en Movimientos de Renovación y similares. En ese momento el discurso de la Administración y el de una parte pequeña del profesorado estaban en sintonía y hubo acuerdo en las fases iniciales. Veamos un ejemplo de posible estructuración del tema.

**A continuación, le presentaremos una serie de afirmaciones relacionadas con diversos problemas y posiciones personales sobre una serie de *principios o posibilidades* de enfocar de forma distinta la enseñanza.**

**No existen respuestas o puntos de vista más correctos o menos que otros; simplemente se quiere lograr un resumen de las opiniones globales del profesorado. No olvide que esta encuesta es totalmente anónima.**

***En la columna A (Actitudes Personales)*** diga si *usted* personalmente está muy de acuerdo o no con las afirmaciones que se hacen. ¿Se identifica usted personalmente con lo que allí se dice?

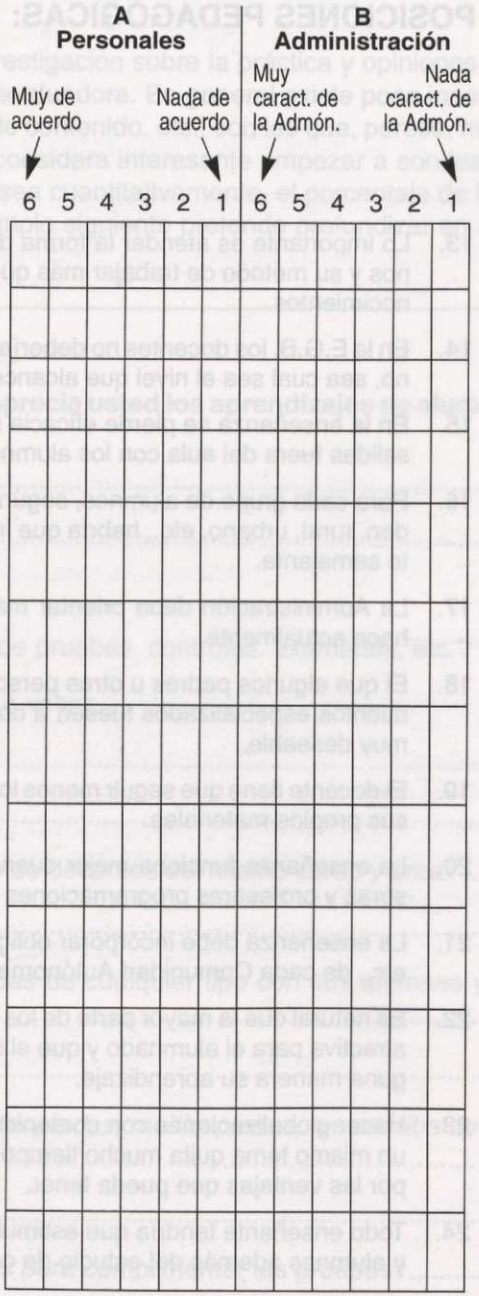
**Si está muy de acuerdo** con la afirmación, ponga una cruz en la casilla correspondiente al número **6. Si no comparte la afirmación en absoluto,** entonces ponga una cruz en la casilla número **1.**

***En la columna B (Administración)*** diga si *usted* considera que las afirmaciones que se hacen reflejan los principios en los que se apoyan las nuevas corrientes educativas procedentes de la Administración. **Si cree que una afirmación es muy propia de las nuevas orientaciones del Ministerio,** entonces ponga la calificación de **6.** Si considera, por el contrario, que **no tiene nada que ver,** entonces ponga la calificación de **1.**

Continúa

Continuación

## POSICIONES PEDAGÓGICAS:




1. Es preferible que el alumnado comprenda bien lo que se le enseña, aunque nos retrasemos en la programación prevista al principio.
2. La introducción de los medios de comunicación en la escuela (periódicos, televisión, etc.) puede mejorar la calidad de la enseñanza.
3. Es necesario descargar los programas de tantos contenidos, pues, actualmente, la enseñanza de todos ellos es muy superficial.
4. La enseñanza mejoraría sensiblemente si los profesores y profesoras evaluásemos con precisión todo lo que enseñamos.
5. La educación mejorará mucho el día en que los docentes tengan absoluta libertad para actuar en la forma en que ellos estimen conveniente.
6. El alumnado tiene que participar junto a los profesores y profesoras en decidir cómo ha de funcionar la clase, ya que ésta es una forma de aprender la democracia.
7. Es necesario que los alumnos y alumnas de tercer ciclo complementen el trabajo realizado en el aula con tareas a completar en casa.
8. Puesto que una parte importante del alumnado de E.G.B. pasa a B.U.P., es preciso prepararlo bien para cuando llegue a este último nivel.
9. Si el profesor o profesora programa bien sus cursos, es perfectamente compatible enseñar los contenidos necesarios con el conocimiento del medio circundante.
10. Que el alumnado desarrolle destrezas manuales, de construcción, etc., es tan importante como la adquisición de conocimientos abstractos.
11. El cuidado del lenguaje hablado y escrito de los alumnos debe ser un objetivo a cuidar por todos los enseñantes, en la misma medida que lo es para el docente de Lengua.
12. Seguir Guías didácticas para profesores, hechas por editoriales, es más útil que el que hagan ellos mismos sus propias programaciones.

Continúa

Continuación

## POSICIONES PEDAGÓGICAS:

| | A Personales | | | | | | B Administración | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Muy de acuerdo | | | | | Nada de acuerdo | Muy caract. de la Admón. | | | | | Nada caract. de la Admón. |
| | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Lo importante es atender la forma de razonar de alumnas y alumnos y su método de trabajar más que el que aprendan muchos conocimientos. | | | | | | | | | | | | |
| 14. En la E.G.B. los docentes no deberíamos suspender a ningún alumno, sea cual sea el nivel que alcance al final de la misma. | | | | | | | | | | | | |
| 15. En la enseñanza se pierde eficacia si se invierte mucho tiempo en salidas fuera del aula con los alumnos y alumnas. | | | | | | | | | | | | |
| 16. Para cada grupo de alumnos, según el medio social del que proceden, rural, urbano, etc., habría que impartir una enseñanza bastante semejante. | | | | | | | | | | | | |
| 17. La Administración debe orientar más al profesorado de lo que lo hace actualmente. | | | | | | | | | | | | |
| 18. El que algunos padres u otras personas con profesiones o conocimientos especializados fuesen a colaborar a las clases sería algo muy deseable. | | | | | | | | | | | | |
| 19. El docente tiene que seguir menos los libros de texto y preparar más sus propios materiales. | | | | | | | | | | | | |
| 20. La enseñanza funciona mejor cuando se les proporciona a profesoras y profesores programaciones más precisas. | | | | | | | | | | | | |
| 21. La enseñanza debe incorporar obligatoriamente la lengua, cultura, etc., de cada Comunidad Autónoma. | | | | | | | | | | | | |
| 22. Es natural que la mayor parte de los programas escolares sea poco atractiva para el alumnado y que el docente tenga que forzar de alguna manera su aprendizaje. | | | | | | | | | | | | |
| 23. Hacer globalizaciones con contenidos de diversas áreas dentro de un mismo tema quita mucho tiempo al profesorado y no compensa por las ventajas que pueda tener. | | | | | | | | | | | | |
| 24. Todo enseñante tendría que estimular las lecturas de sus alumnos y alumnas además del estudio de contenidos. | | | | | | | | | | | | |

## Otros aspectos de la realidad docente

Dentro del análisis de los datos que hasta la fecha ha arrojado la investigación sobre la práctica y opiniones de los docentes destacan, por lo poco positivo, las actitudes hacia la tarea evaluadora. En general existe poca innovación en este campo, donde la rutina y el uso del típico examen, pruebas de contenido, etc., son las que, parece, marcan la pauta tanto al profesorado novato como al veterano. Por ello se considera interesante empezar a sondear y dedicar tiempo al tema; al fin y al cabo la evaluación determina, aunque sea cuantitativamente, el porcentaje de fracaso escolar "oficial", ya que del fracaso real es mejor no hablar. El ejemplo siguiente pretende profundizar en aspectos generales y particulares de la evaluación.

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD**

1. Si no ha utilizado ningún tipo de prueba, examen, etc., diga **cómo aprecia usted los aprendizajes de alumnos y alumnas:**

.....

.....

2. **Piense y conteste las siguientes preguntas:**

*a)* ¿Anuncia a los alumnos con alguna antelación la realización de pruebas. controles. exámenes, etc.?

1 ☐ Sí 2 ☐ No 3 ☐ A veces

¿Con cuánto tiempo lo anuncia? .....

.....

*b)* ¿Prepara usted solo las pruebas o son decididas por el grupo de docentes del mismo curso y área? ...

.....

*c)* ¿Corrige y/o discute los resultados de los exámenes o pruebas de cualquier tipo con sus alumnas y alumnos? .....

.....

*d)* ¿Cómo presenta las pruebas al alumnado? ¿Las entrega *fotocopiadas, multicopiadas,* las *escribe usted* en el *encerado*, las *dicta...?* .....

.....

*e)* ¿De cuánto tiempo disponen normalmente alumnos y alumnas para cumplimentar las pruebas? .....

.....

Continúa

Continuación

*f)* ¿Hizo alguna prueba inicial para tantear cómo estaba el alumnado antes de comenzar el desarrollo de la Unidad, lección, bloque temático, etc.? .....

.....

*g)* ¿Dejó que alumnos y alumnas utilizasen algún tipo de material mientras realizaban la prueba? Diga cuál

.....

**3. ¿Qué otros datos de los alumnos evalúa usted para guardarlos en el registro personal de cada uno de ellos?**

.....

.....

*i)* ¿Practicó alguna forma de autoevaluación con el alumnado en esta Unidad? Explique en qué consistió

.....

## Aspectos de la innovación y de la Administración

Conviene no perder de vista ciertos aspectos del profesorado, sobre todo su opinión acerca de las innovaciones y reformas que todas las Administraciones emprenden casi continuamente. Esto somete a un sector del profesorado a cierta tensión y ansiedad (no vamos a entrar en las causas de las mismas) y sobre todo puede generar estados de opinión más o menos compartidos. Al mismo tiempo la institución más representativa y palpable de las ideas del Ministerio de Educación la constituye el centro de formación de la zona. No está de más conocer los pros y contras que declaran los docentes acerca de "las reformas" y la percepción que sobre esas instituciones de formación y de innovación poseen los futuros y presentes usuarios. Vamos a presentar un ejemplo de posibles cuestiones a formular.

**1.** ¿Cree que las últimas reformas han introducido *cambios* sustanciales en su estilo pedagógico o metodológico habitual?

1 ☐ Sí, están suponiendo un cambio sustancial.
2 ☐ Apenas he cambiado mi estilo habitual.
3 ☐ No ha alterado mi estilo, en absoluto.

**2.** ¿Estaba usted satisfecho/a con su práctica profesional antes de iniciarse estos procesos de cambio?

1 ☐ Sí, estaba muy satisfecho/a.
2 ☐ No estaba del todo satisfecho/a con mi forma de actuar.
3 ☐ No me encontraba satisfecho/a, en absoluto.

Continúa

Continuación

**3.** ¿Piensa que ha existido una *información suficiente* y adecuada al profesorado, y a usted en particular, sobre *qué es y en qué consisten* las reformas?

1 ☐ Sí, ha existido una información suficiente.
2 ☐ Ha habido información, pero ha sido insuficiente o inadecuada.
3 ☐ La información que nos han dado ha sido muy insuficiente.

**4.** ¿A través de qué medio ha recibido usted más información sobre las reformas y cuál sería su papel en las mismas? (señale tres como máximo)

1 ☐ Por medio de reuniones o comunicación con representantes de la Administración.
2 ☐ A través de publicaciones, fotocopias, folletos, etc.
3 ☐ En discusiones con otros compañeros y compañeras.
4 ☐ Por medio de contactos con la Dirección Provincial de Educación.
5 ☐ En reuniones o contactos con la Inspección.
6 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**5.** ¿Se siente usted con *preparación profesional suficiente* para afrontar las exigencias de los nuevos planteamientos didácticos, por los cambios que introduce en su estilo pedagógico personal?

1 ☐ Sí
2 ☐ No

*En caso de que su contestación a esta pregunta sea *negativa*, diga qué tipo de ayuda considera necesaria con más urgencia:

.....

.....

**6.** Diga qué obstáculos dificultan, a su parecer, los procesos de innovación educativa (señale tres como máximo).

1 ☐ Falta apoyo de materiales, guiones, etc., para el desarrollo de temas y actividades.
2 ☐ Los guiones que nos dan son poco adecuados y prácticos.
3 ☐ Harían falta más docentes de apoyo a los grupos de profesores y profesoras.
4 ☐ Es necesaria una mejor formación del profesorado.
5 ☐ Los medios de que dispone el Centro son insuficientes.
6 ☐ Tenemos demasiados alumnos por aula.
7 ☐ Existe mucha incomprensión por parte de padres y madres.
8 ☐ Los cambios hacen que alumnas y alumnos rindan menos.
9 ☐ Se crea desorden e indisciplina entre el alumnado.
10 ☐ Otros (indique cuáles) .....

Continúa

Continuación

**7.** En caso de que haya asistido a *Congresos,* diga con qué resultados (señale tres como máximo).

1 ☐ Me he sentido muy comprendido al poder discutir con otros compañeros y compañeras los problemas de mi tarea diaria.

2 ☐ He podido recoger información valiosa para mi propia práctica.

3 ☐ En los debates y discusiones he podido aclarar muchas dudas.

4 ☐ En realidad, no he oído nada nuevo.

5 ☐ Ha sido una pérdida de tiempo, pues nunca se ha llegado a unas conclusiones claras.

6 ☐ Me he sentido frustrado; había puesto demasiadas esperanzas, que luego no se han cumplido.

7 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**8.** En caso de que haya asistido a *Seminarios,* diga con qué resultados (señale tres como máximo).

1 ☐ Me he sentido muy comprendido al poder discutir con otros compañeros y compañeras los problemas de mi tarea diaria.

2 ☐ He podido recoger información valiosa para mi propia práctica.

3 ☐ En los debates y discusiones he podido aclarar muchas dudas.

4 ☐ En realidad, no he oído nada nuevo.

5 ☐ Ha sido una pérdida de tiempo, pues nunca se ha llegado a unas conclusiones claras.

6 ☐ Me he sentido frustrado; había puesto demasiadas esperanzas, que luego no se han cumplido.

7 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**9.** Si en los Congresos o Seminarios ha intervenido una persona experta (por ejemplo, profesor de Universidad) como consejera o ponente, diga qué le ha parecido (señale tres como máximo).

1 ☐ Su participación fue irrelevante con respecto a los problemas que tengo que hacer frente.

2 ☐ Me aclaró algunas dudas.

3 ☐ Sus sugerencias fueron para mí provechosas.

4 ☐ Aunque no me solucionó problemas concretos, valió la pena escuchar su intervención.

5 ☐ Solamente provocó confusión.

6 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**10.** ¿Pertenece a un Grupo de Renovación o un Seminario Permanente?

1 ☐ Sí.

2 ☐ No, a ninguno.

3 ☐ Sí, a ambos.

Continúa

Continuación

**11.** En caso de contestar afirmativamente, ¿de dónde cree usted que ha recibido más apoyo, sugerencias, ideas, etc.?

1 ☐ De los Movimientos de Renovación y/o del Seminario Permanente.
2 ☐ De los Centros de Profesores y de Recursos.
3 ☐ De ambos por igual.

**12.** ¿Cree usted que el C.P.R. de la zona ha cumplido el papel que tiene encomendado en el desarrollo y coordinación de la formación permanente?

1 ☐ Sí, su labor ha sido fundamental.
2 ☐ Sí, ha colaborado, pero de manera insuficiente.
3 ☐ No, en realidad no ha aportado nada.
4 ☐ No, ha dejado sin apoyo mi labor en muchas ocasiones.
5 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**13.** ¿Podría indicar qué aspectos considera *más logrados* de la labor del C.P.R.? (señale tres como máximo).

1 ☐ Préstamos de material.
2 ☐ Asesoramiento didáctico.
3 ☐ Formación en investigación-acción.
4 ☐ Cursillos varios.
5 ☐ Seminarios permanentes.
6 ☐ Otros (indique cuáles) .....

**14.** ¿Podría indicar qué aspectos considera *menos logrados* de la labor del C.P.R.? (señale tres como máximo).

1 ☐ Préstamos de material.
2 ☐ Asesoramiento didáctico.
3 ☐ Formación en investigación-acción.
4 ☐ Cursillos varios.
5 ☐ Seminarios permanentes.
6 ☐ Otros (indique cuáles) .....

## Aspectos externos de formación

Aquí tenemos un ejemplo de un sondeo sobre el uso de los medios de comunicación profesionales que manejan los docentes. Éste es un apartado que se puede introducir junto al dedicado al perfil socioprofesional. Uno de los supuestos en que descansa la oferta de revistas y libros técnicos es que sirven para la innovación y diseminación de información y experiencias. Del mismo modo la investigación educativa se justifica

en función de la capacidad que posee de explicación/comprensión del fenómeno y su posterior difusión entre la comunidad educativa. Se desconoce bastante el uso que hace el profesorado de toda esta producción científica. Quizás algunos equipos pedagógicos de los centros de formación muestren interés en ampliar sus conocimientos sobre determinados aspectos de formación permanente que están poco estudiados y que además se escapan a las prescripciones administrativas, entrando en el terreno más de lo privado, de la motivación e interés del enseñante individual. En este sentido parece lógico suponer que un elemento de comunicación que puede favorecer los procesos de cambio en la escuela es la atención que dedican los docentes hacia la lectura técnico/teórica. Las últimas publicaciones que figuran en el listado de revistas corresponden al área de la Comunidad de Andalucía; en su lugar se situarían las que se editen en la comunidad propia del estudio.

El tema de la lectura de temática profesional puede completarse con otras cuestiones referentes al tipo de libros que se leen, si posee una colección de libros sobre educación, qué tipo de lectura prefiere, los hábitos y tiempo dedicado, etc.

Esto puede ampliar el panorama descriptivo actitudinal del docente al aportar parte del universo cultural (aunque sea limitado a la lectura) en que se mueve el profesorado. Los ámbitos de conocimiento profesional también son una buena fuente de sondeos. Como ejemplo veamos el siguiente:

¿A través de qué personas, instituciones, medios de comunicación, etc, obtiene principalmente la distinta información educativa sobre su trabajo? (Si señala más de una opción, numere, por favor, el orden de importancia):

| | Claustro | Colegas | Prensa | Radio TV | Revistas | Libros | Editoriales | C.P.R. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Metodología educativa | | | | | | | | |
| Legislación laboral | | | | | | | | |
| Política educativa | | | | | | | | |
| Novedades didácticas | | | | | | | | |
| Contenidos | | | | | | | | |

Continúa

Continuación

A su juicio, ¿cuál es el grado de impacto *(positivo, indiferente* o *negativo)* que ejercen en su enseñanza los siguientes aspectos (marque con una cruz el recuadro elegido):

| | Positivo | | | | Indifer. | Negativo | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Muy poco** | **Poco** | **Bastante** | **Muy positivo** | | **Muy poco** | **Poco** | **Bastante** | **Muy negativo** |
| Libros temáticos | | | | | | | | | |
| Revistas del ramo | | | | | | | | | |
| Charlas con los colegas | | | | | | | | | |
| Visitas de la Inspección | | | | | | | | | |
| Orientaciones de el/la Director/a | | | | | | | | | |
| Programas educativos de radio/TV | | | | | | | | | |
| La situación socioeconómica | | | | | | | | | |
| Reuniones y contactos con padres | | | | | | | | | |
| Su vida privada | | | | | | | | | |
| Cursos, seminarios, jornadas, etc. | | | | | | | | | |
| Las relaciones en el trabajo | | | | | | | | | |

Continúa

Continuación

| | Positivo | | | | Indifer. | Negativo | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Muy poco | Poco | Bastante | Muy positivo | | Muy poco | Poco | Bastante | Muy negativo |
| Reuniones del claustro | | | | | | | | | |
| Congresos educativos | | | | | | | | | |
| C.P.R. | | | | | | | | | |
| Planes de Formación | | | | | | | | | |
| Circulares de la Administración | | | | | | | | | |
| Actividades de reciclaje | | | | | | | | | |
| Otros (escriba cuáles) | | | | | | | | | |

Por favor, marque con una cruz la/s casilla/s adecuadas.

| Título revista | Estoy suscrito/a | Me suena | Desconozco | Se recibe en el centro | Leo casi todo habitualmente | Leo alguna sección | Una breve ojeada | Otros (señale qué) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Acción Educativa* | | | | | | | | |
| *CLIJ* | | | | | | | | |
| *Comunidad Escolar* | | | | | | | | |
| *Cuadernos de Pedagogía* | | | | | | | | |

Continúa

Continuación

| Título revista | Estoy suscrito/a | Me suena | Desco-nozco | Se recibe en el centro | Leo casi todo habitual-mente | Leo alguna sección | Una breve ojeada | Otros (señale qué) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Educación y Sociedad* | | | | | | | | |
| *El Magisterio Español* | | | | | | | | |
| *FETE* | | | | | | | | |
| *Infancia y Aprendizaje* | | | | | | | | |
| *Investigación en la Escuela* | | | | | | | | |
| *Kikirikí* | | | | | | | | |
| *Padres y maestros* | | | | | | | | |
| *Curriculum* | | | | | | | | |
| *Revista de Investigación* | | | | | | | | |
| *Sociología (REIS)* | | | | | | | | |
| *Revista de Educación* | | | | | | | | |
| *Studia Pedagogía* | | | | | | | | |
| *Trabajadores de la Enseñanza* | | | | | | | | |

Continúa

Continuación

Si conoce alguna publicación específica de su provincia o Comunidad, por favor, escriba su nombre y señale sus opiniones a continuación (por ejemplo):

| Título revista | Estoy suscrito/a | Me suena | Desco-nozco | Se recibe en el centro | Leo casi todo | Leo alguna sección habitual-mente | Una breve ojeada | Otros (señale qué) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Puerta Nueva (Málaga)* | | | | | | | | |
| *EDU.CA (Cádiz)* | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

En resumen, la información que se quiera obtener sobre el profesorado puede ser tan variada como amplia. Conviene acotar los objetivos y temática para no complejizar y desdibujar el sentido de la investigación que pretende diagnosticar los referentes pedagógicos del profesorado. Así, distinguiremos entre:

1. *Características personales-profesionales* de los docentes.
2. *Conocimiento* del profesorado de los planteamientos de la Administración y del sistema educativo global.
3. *Actitudes* del profesorado ante las reformas y temática educativa general.
4. *Práctica* real en las aulas.

Los cuatro aspectos están interrelacionados, pero no podemos aventurar unas consecuencias directas entre características, conocimiento, actitudes y práctica. El hecho de encontrarnos con un profesorado joven, buen conocedor de la filosofía de la Reforma y con unos planteamientos abiertos no garantiza una acción positiva en el aula. Tal vez la estructura de los centros, la carencia de materiales, la situación de la escuela en la zona, etc., están sesgando la práctica docente. Del mismo modo un profesor "maduro", relativamente poco informado acerca de la Reforma, esté logrando una educación de calidad porque posee la suficiente experiencia y reflexión para actuar lo más acertadamente posible. La descripción de un estado de opinión de ciertos colectivos no implica extrapolar una serie de afirmaciones que pretendan abarcar a todos los componentes de un grupo, por ejemplo, los profesores "novatos", las profesoras de Infantil, etc.

El aspecto de más difícil análisis lo constituye la práctica de la docencia, y esto sucede tanto por la dificultad de observar *in situ* la realidad como por la consideración de lo que constituye una "enseñanza de calidad". Este debate se supone que pertenece a la comunidad educativa y es necesario dinamizarlo poniendo en juego tanto a los agentes (madres, padres, profesorado, etc.), como las opiniones acerca de las prioridades y la acción didáctica. Por ello la información que se obtenga sobre las perspectivas de los docentes ayudará tanto a mejorar el conocimiento y práctica de los profesionales como a los distintos estamentos, grupos y personas implicadas en la mejora del mundo educativo.

## 1.3. Sociología de la profesión docente

CARMEN ELEJABEITIA
IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO
*Equipo de Estudios*

### Introducción

La L.O.G.S.E. añade a las funciones atribuidas a la profesión docente las innovaciones que se derivan de un proceso de descentralización en la planificación de la oferta educativa. Con ello se pretende que el sistema se aproxime un paso más a una concepción de la enseñanza en cuanto actividad de "aprendizaje" de las alumnas y alumnos en el desarrollo progresivo de su personalidad que se considera la forma más idónea y más útil de su integración en la sociedad.

A la descentralización preferentemente administrativa que supuso la L.O.D.E.: la participación, en la gestión de los centros, del profesorado, las madres y padres y el alumnado a través de los Consejos escolares, la Reforma actual agrega un nuevo proceso descentralizador sobre los ejes de los "Proyectos Educativos de Centro" y de la participación de los docentes en el diseño de los currículos, que permite adaptar los de "base", producidos por el Ministerio, a las características socioeconómicas del entorno territorial donde están ubicados los centros y, sobre todo, a la impronta condicionante que estas características tienen sobre el alumnado. Se ensaya así conjugar, en el proceso de enseñanza, la "comprensividad" y los intereses generales de la sociedad, con el desarrollo personalizado de las alumnas y alumnos.

Como consecuencia de estas innovaciones, la profesión docente aparece "atravesada" por la sociología, como ya antes lo ha sido por la pedagogía, la psicología y la epistemología.

En la "formación permanente de los docentes", y precisamente por los "añadidos" funcionales que les atribuye la reforma progresiva del sistema de enseñanza y el proceso de descentralización que implica, la sociología adquiere cierto protagonismo y los contenidos y los instrumentos metodológicos de esta ciencia, carta de naturaleza en sus necesidades formativas, en una cierta medida, queda encomendada a los Centros de Profesores y de Recursos y también a los demás organismos e instituciones que llevan a cabo actividades de formación destinadas al profesorado, como la Universidad, los Movimientos de Renovación Pedagógica, otras instituciones que organizan formación, pero que no tienen un ámbito territorial o que no pertenecen a la red actual de Centros de Profesores y de Recursos.

Las actividades de formación en todos esos casos se inscriben en la tensión descentralizadora; así durante años la posición de los Centros de Profesores en la Red de Formación Permanente del Profesorado ha sido de mediación y de confluencia entre el proceso descendente de descentralización en la planificación de las ofertas formativas que viene dada desde el Ministerio, las necesidades y demandas de formación del profesorado que ascienden desde el "aula" al "claustro," y desde allí al "centro" para, en definitiva, encaminarse hacia el Ministerio. Mediación/confluencia tensionada entre un proceso activo de autoformación, que sólo demanda recursos para desarrollarse, y una tradicional actitud pasiva ante una formación que se recibe y que se exige venga desde afuera/arriba.

Sobre esta ambigua y difícil ambivalencia, que la progresiva madurez de los miembros de la sociedad inclina desde la "educación" al "aprendizaje", la sociología, en la punta de su desarrollo, permite que, en el sistema de ense-

ñanza, avance en profundidad el progreso en el sentido descentralizador que recoge su Reforma. En esta línea se sitúa este texto que tiene como objetivo el facilitar a las asesoras y asesores de los Centros de Profesores y de Recursos, y también, desde luego, a cuantas personas desde diversas instituciones y centros, realizan tareas para el uso instrumental de las técnicas sociológicas y su inclusión en la formación para su uso por los docentes en el proceso de democratización que la Reforma reclama que protagonicen.

La sociología, como ciencia en la que se instrumentaliza el conocimiento de las sociedades, tiene por objeto tanto los sistemas sociales y su funcionamiento como las poblaciones y colectivos sociales, sus actitudes, sus opiniones y sus formas de vida social. Así, en relación con cualquier proceso de formación y en concreto con el proceso de formación permanente del profesorado y, dentro de él, con las actividades del equipo pedagógico de los Centros de Profesores y de Recursos, esta ciencia se sitúa funcionalmente en dos campos distintos aunque relacionados:

- En los contenidos de la formación permanente del profesorado; tanto porque como colectivo precisa conocer la realidad socioeconómica o sistema social del entorno donde se encuentra ubicado su centro (especificidad básica para la producción del "proyecto de centro"), como porque a la hora de diseñar el Proyecto curricular rector de la actividad en el aula, el docente necesita conocer los elementos sociales que condicionan y aun conforman las aptitudes y actitudes de su alumnado.
- En los procesos de indagación y análisis que los asesores y asesoras realizan para conocer las demandas y las necesidades de formación que resienten los docentes de la demarcación del Centro de Profesores y de Recursos correspondiente, con el fin de ajustar la oferta de formación permanente a esas necesidades y demandas.

La relación entre estos dos campos es evidente, ya que son las dos caras de un solo proceso de conocimiento. Los docentes precisan conocer las necesidades formativas de su alumnado, y para ello la sociología les puede aportar técnicas operativas; las personas que asesoran precisan conocer las necesidades formativas del profesorado, y para ello la sociología les puede aportar las técnicas operativas; aún más, las alumnas y alumnos precisan de las técnicas sociológicas para conocer el medio social en el que viven y establecer sus necesidades formativas de cara a resolver y diseñar sus propias estrategias y a producir su propia vida. En este sentido, la sociología atraviesa la totalidad del sistema de enseñanza y su última o primera secuencia, según desde donde se mire, se sitúa en los procesos que hoy se resienten como necesarios de "orientación" a los alumnos, para que éstos puedan protagonizar con conocimiento de causa sus currículos formativos.

Destacamos en la enseñanza esta posición transversal que reclama para sí la sociología más actual, en oposición a su tradicional estructura curricular en los procesos formativos que culminan en los estudios superiores de sociología y en la profesión de sociólogo, ya que sobre esta posición se coloca el presente documento, aun cuando en el mismo se atienda a reclamaciones que estimamos coyunturales y debidas a la inmadurez y subdesarrollo de nuestra sociedad y del propio subsistema educativo.

La sociología, en su desarrollo teórico, se plantea que los estudios sociológicos sobre las necesidades, opiniones y actitudes sociales de la población pertenecen a un estadio inmaduro de las sociedades, estadio que podría calificarse de predemocrático. Hoy el problema principal que la sociología aborda es que el conocimiento de los sistemas sociales compete a las poblaciones que los integran; que sean éstas, con el conocimiento del medio social en el que viven, quienes conozcan "en directo" sus necesidades, conformen y manifiesten sus opiniones y actitudes, es-

tablezcan sus estrategias de vida, alcancen un estadio de libertad y de presencia democrática que hoy se empieza a considerar posible.

La Reforma reconoce esta nueva posición de la Sociología en el sistema educativo al designarla como una de sus "fuentes", la "transversalidad". Sin embargo, que se utilice en el texto como concepto que describe o define esta posición, aventaja al concepto "fuente", ya que este término inevitablemente la coloca en la "exterioridad" del sistema, cuando lo que se pretende es colocarla dentro, informando la totalidad de la actividad de conocimiento del medio social en el que viven y van a integrarse alumnas y alumnos, actividad/eje del proceso de enseñanza.

Cada Centro de Profesores y de Recursos, por su propia definición y en relación al contenido de sus atribuciones, ha de ser el centro de una estructura social y nudo de la estructura más amplia en que se organiza el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la institución coordina las actividades formativas de los profesores y profesoras en una "comarca" donde se encuentran ubicados un número de "centros escolares", cada uno de ellos constituido en una estructura que nuclearíza y donde se organizan las actividades formativas de un cierto número de docentes y de alumnado que, a la vez, pertenecen y transitan por otras estructuras y sistemas sociales, no siempre aunque sí generalmente, situados en la misma comarca. Las familias, los medios de comunicación social, el hábitat, el consumo y el ocio, las estructuras productivas, son otros tantos elementos estructurales que concurren, en la "comarca" del Centro de Profesores y de Recursos, con los centros escolares y con la propia institución de formación a conformar la vida de la población de esa zona y también, desde luego, de sus actividades formativas.

Por otra parte, cada C.P.R., como nudo de una estructura más amplia, tiene funciones de centro de recursos, de producción de información y de ofertas formativas en la red de formación permanente del profesorado, de circulación de informaciones, de ofertas y de demandas en los dos sentidos de la red.

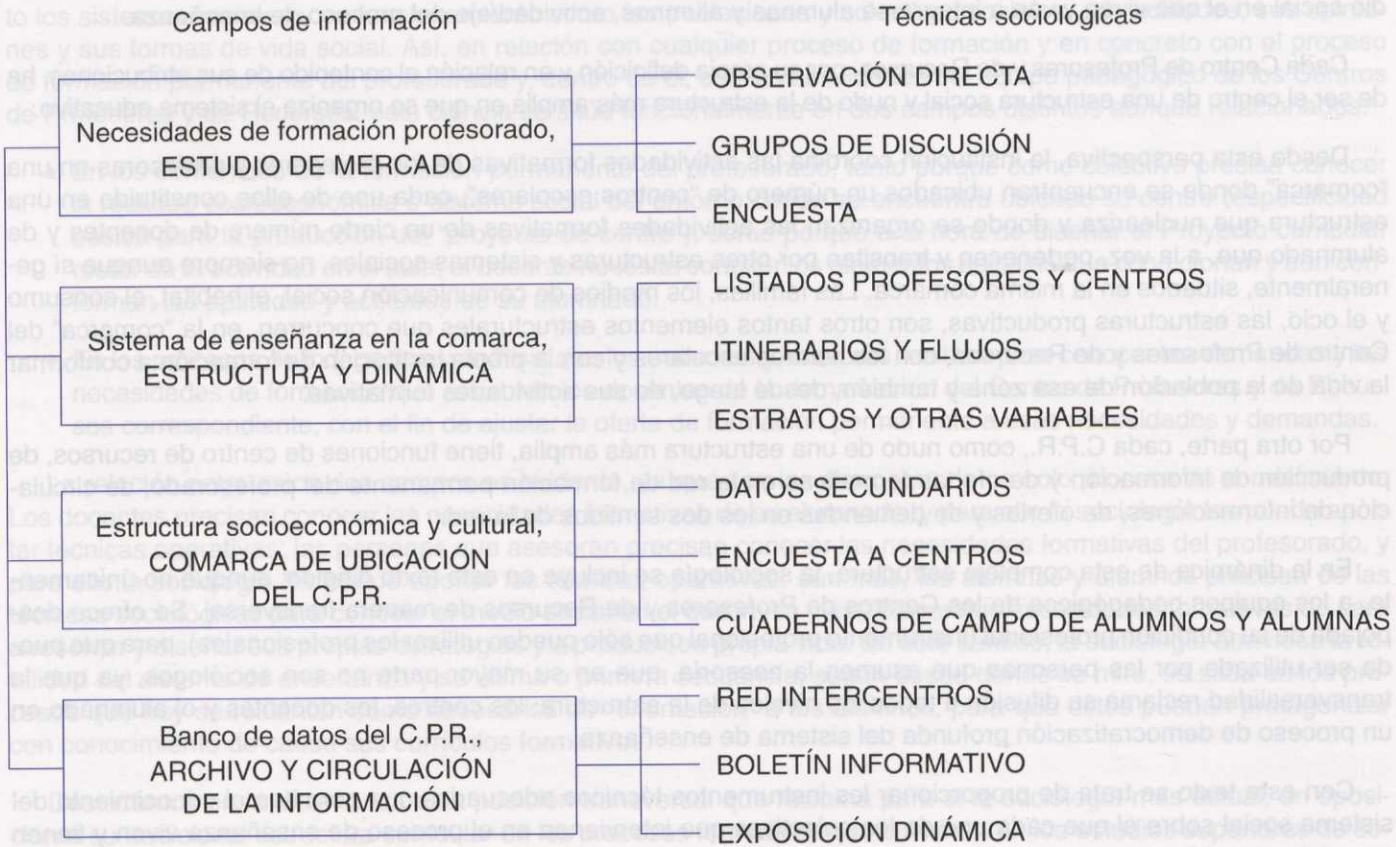
En la dinámica de esta compleja estructura, la sociología se incluye en este texto dirigido, aunque no únicamente, a los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos de manera transversal. Se ofrece despojada de su condición profesional (instrumento profesional que sólo pueden utilizar los profesionales), para que pueda ser utilizada por las personas que asumen la asesoría, que en su mayor parte no son sociólogos, ya que la transversalidad reclama su difusión a todos los niveles de la estructura: los centros, los docentes y el alumnado en un proceso de democratización profunda del sistema de enseñanza.

Con este texto se trata de proporcionar los instrumentos técnicos adecuados que permitan el conocimiento del sistema social sobre el que cada uno de los colectivos que intervienen en el proceso de enseñanza viven y tienen que vivir, con el fin de que cada uno de ellos y cada uno de los miembros que lo componen, a partir de ese conocimiento y de sus propias necesidades, puedan diseñar sus propias estrategias formativas y formular las demandas de formación correspondientes, sin ser, en esta actividad de producción de información y de demandas, sustituidos por profesionales tal y como está previsto en una sociología tradicional de tipo curricular con su objetivo de formación de expertos y de atribuirles el ejercicio exclusivo de los conocimientos adquiridos.

Esa "transversalidad" de la sociología implica un lento proceso de descentralización democrática, en la que los Centros de Profesores y de Recursos y sus miembros se constituyen en núcleo dinamizador a través, precisamente, del proceso de formación permanente del profesorado que tienen asignado.

Así, y ésta es la propuesta que preside este documento, el protagonismo en la producción del conocimiento del sistema social en la que la sociología y sus técnicas tienen un rol funcional, por efectos de transversalidad y a lo largo de un período cuya duración es imprecisa, puede bascular desde cada institución de formación a los centros y docentes, para desde ahí llegar al alumnado, cuyas necesidades formativas son las que, en definitiva, tiene que satisfacer todo el sistema.

**Estructura metodológica**




## Las instituciones de formación y la sociología

*Los Centros de Profesores y de Recursos en cuanto gabinetes de estudio sociológico*

En una primera etapa del largo proceso de democratización del conocimiento de la realidad social de la comarca sobre la que se asienta la actividad de las instituciones de formación, el equipo pedagógico asume, en una cierta medida sin duda compartida con otros elementos de la estructura educativa, la función del núcleo sobre el que va a gravitar el proceso.

Los dos primeros objetivos sociológicos que se asignan al colectivo de asesores y asesoras del Centro de Profesores y de Recursos son:

- Conocer las necesidades formativas del profesorado de su demarcación, tanto las que cada uno de ellos resiente en su actividad docente en el "aula" como aquellas que se derivan de su común pertenencia a un "centro de enseñanza" y que se despliegan en el "claustro". En términos operativos se trata de las necesidades de dos colectivos docentes; el primero se homogeneiza en torno a los departamentos, las áreas y los ciclos; el segundo, en torno al centro, a su etapa educativa y entorno específico.
- Difundir los mecanismos y técnicas sociológicas de conocimiento de la realidad socioeconómica de la comarca, en tanto que, de una u otra forma, esa realidad condiciona el aprendizaje de las alumnas y alumnos, sus necesidades formativas, el pleno desarrollo de su personalidad, y es un elemento importante para el desarrollo del proceso docente que se debe tener especialmente en cuenta en el Proyecto Educativo y en los Proyectos Curriculares.

### *1. Conocer las necesidades formativas del profesorado*

Desde una sociología tradicional este objetivo se identifica como un "estudio de mercado". Se trata de conocer, desde la posición de la oferta, "la demanda de formación" de una clientela potencial: los docentes de la demarcación.

Aunque la formación permanente del profesorado se ha institucionalizado recientemente, no se trata de un mercado nuevo, existe ya una oferta de formación y los mecanismos institucionales para su producción anual y, también, la demanda respuesta correspondiente, lo que supone que el objetivo que se asigna a los Centros de Profesores y de Recursos es de ajuste y perfeccionamiento en un doble sentido:

- Perfeccionar su propia oferta (la del C.P.R., tanto la que se debe a su iniciativa como la que realiza, pero que se planifica a niveles institucionales superiores: provinciales, comunidades autónomas y de la Administración central) a partir del análisis de un "estudio de mercado" de las nuevas necesidades de formación de los docentes derivadas del cambio del sistema educativo y de su impacto en su clientela potencial.
- Hacer partícipe al profesorado en la planificación de la oferta (descentralización), no tanto de una manera individual y "a la carta", sino de forma colectiva (centros y departamentos/áreas).

#### 1.1. Estudios de mercado

Paralelamente a que el objetivo de la descentralización se realiza y en la medida misma que en cada momento marque aquello a lo que no alcance su progreso, los Centros de Profesores y de Recursos precisan conocer las necesidades formativas de los docentes de su demarcación tanto para planificar sus ofertas formativas como para cumplir su función mediadora entre éstas y las instancias planificadoras superiores.

En primer lugar es preciso un conocimiento operativo de la clientela potencial o "universo" sobre el que se va a trabajar estableciendo las variables generales que se estimen significativas por su relación con el objeto del conocimiento: en este caso las "necesidades de formación permanente". Se trata de los "elementos sociales" sobre los que

se homogeneizan los docentes que se piense tienen una influencia significativa en la conformación de sus necesidades de formación permanente.

Aun cuando estimamos que ha de ser el "gabinete de estudio" de cada Centro de Profesores y de Recursos constituido por su equipo pedagógico quien determine esta estructura de variables, de forma indicativa se señalan las siguientes:

- Sexo, edad, estado civil, lugar de su residencia (si vive en la misma o en distinta localidad respecto al centro escolar correspondiente), la titulación académica, años de ejercicio de la profesión, tipo de centro (Infantil, E.G.B./Primaria, B.U.P., F.P./ Secundaria reformada), titularidad del centro (pública, concertada, privada), nivel de su docencia, años de permanencia en el centro, disciplinas que imparte, itinerarios de formación de los profesores y profesoras.

Desde un punto de vista operativo parece aconsejable que el Centro de Profesores y de Recursos cuente con un archivo informatizado en el que consten esos datos sobre cada uno de los enseñantes de su zona, el centro concreto en el que trabajan y el tipo de contrato que les une al centro, así como su domicilio particular y teléfono. Un archivo que se mantenga actualizado y que, por el programa sobre el que haya sido constituido, permita, no sólo conocer la estructura del universo por variables, sino además la producción de etiquetas, de cartas y comunicaciones personalizadas, sirviendo así de base para un sistema de comunicaciones operativo.

Un segundo "universo", el de los centros escolares de la demarcación de la institución de formación, también ha de ser conocido en forma operativa y objeto de un archivo estructurado por las variables que permitan establecer las muestras necesarias para el estudio de mercado. A modo indicativo señalamos:

- Tipo de centro (incluyendo si es de Integración o no, si tiene Proyecto Educativo y niveles de desarrollo curricular), titularidad, tamaño (número de aulas, número del alumnado, número del profesorado), su relación con la Reforma, su relación con el C.P.R., su vinculación con la innovación y con la formación, áreas/departamentos, una tipificación estratificada por su ubicación y/o alumnado.

En este archivo como en el anterior deben constar además los datos del centro que se consideren de interés para el sistema de comunicaciones (Equipo de Dirección, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de Orientación, representante de formación en el centro, coordinación con el C.P.R., dirección, fax y teléfono, y cuantas peculiaridades se consideren de interés) y debe estar realizado sobre un programa de datos informático que permita su cómoda y rápida utilización.

La importancia de esos archivos informatizados es de primer orden y constituyen un primer elemento para la constitución de un Banco de Datos en la institución de formación.

La información necesaria para su producción procede de los centros de la demarcación del C.P.R. y supone que la institución de formación debe llegar a un acuerdo con cada uno de ellos para obtenerla en términos operativos. El ideal es que en este acuerdo se convenga que cada centro tenga su propio archivo, aunque ajustado a los mismos criterios y el mismo programa informático. La creación de una red de comunicación por ordenador, que una al C.P.R. con todos los centros y a estos entre sí es un objetivo actualmente y tiene ventajas evidentes para un sistema de comunicaciones estable.

En segundo lugar, una vez conocidos operativamente los universos de docentes y de centros, el "gabinete de estudios de la institución de formación" ha de resolver algunos problemas "técnicos" para diseñar "el trabajo de campo" que le permita conocer las necesidades formativas de estos universos, y "teóricos" derivados de su relación tanto con las necesidades del sistema, tal como vienen formuladas por las instancias superiores a la propia institución como con las demandas formativas que manifiesten los docentes y las que formule el propio equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos.

El primer tipo de problemas, los "técnicos", se refieren a las metodologías a emplear, a la producción de una estructura de técnicas que permitan obtener una información suficiente y generalizable. El segundo, los "teóricos", se refieren a la determinación de los criterios que permiten significar la información obtenida.

En relación con las metodologías (estructura de técnicas) el "gabinete" tiene que conocer el uso de las técnicas sociológicas que se emplean habitualmente en los estudios de mercado:

— *La encuesta:* su uso bastante habitual en la trayectoria de los Centros de Profesores y de Recursos, precisamente para conocer las necesidades formativas del profesorado de su demarcación, hace innecesario su explicación detallada; únicamente conviene recordar la importancia que tiene, por una parte, la correcta redacción del cuestionario, cuyas preguntas deben ajustarse a los objetivos que se pretende alcanzar y los ítems sobre los que se cierran las respuestas que se reclaman comprender la totalidad del campo sobre el que se pregunta; por otra, las previsiones para su codificación (la pregunta tiene que estar numerada y los ítems también con el número de espacios que requieran: si hay 10 o más respuestas posibles su numeración es de 01, 02, etc.; si son menos de 10 basta un espacio: 1, 2, etc.). La cuidadosa codificación de los cuestionarios cumplimentados antes de proceder a su grabación y la utilización de un programa informático para el tratamiento y producción de datos, no puede tampoco olvidarse. Cuando la encuesta no se hace a la totalidad del universo, el cálculo de la muestra y condiciones para su representatividad, selección aleatoria de la muestra y el trabajo de campo o cumplimentación de los cuestionarios por los componentes de la muestra seleccionada, son cuestiones que necesariamente tiene que resolver el equipo pedagógico, recurriendo si es preciso a cualquier manual en que se explique esta metodología. Es de señalar que en demasiadas ocasiones y por motivos diversos (cuestionarios mal diseñados, codificaciones apresuradas, etc.) se hacen encuestas que más tarde no se sabe qué hacer con ellas o cuya explotación ofrece en la práctica muy pocos resultados.

— *El grupo de discusión* es una técnica cualitativa hoy de uso obligado cuando en los estudios de mercado se pretenden conocer las demandas latentes y las necesidades colectivas. Aun cuando existen "versiones" distintas en la práctica sociológica, la que propone Jesús Ibáñez en su libro *Más allá de la sociología,* editado en Siglo XXI Madrid, es la que mejor se adapta a las necesidades de asesoras y asesores de los Centros de Profesores y de Recursos.

En términos operativos para su uso por los equipos pedagógicos y sin perjuicio de la consulta al libro citado, resumimos/destacamos los siguientes aspectos:

- La técnica se aplica sobre una muestra que sea la copia analógica, no representativa, del "universo" cuyo "discurso grupal sobre un tema" se pretenda conocer. En el caso que nos ocupa conviene considerar que el universo a copiar es el que conforman los docentes de una sola etapa educativa de la demarcación del Cen-

tro de Profesores y de Recursos, lo que supone que habrá que hacer tantos grupos de discusión, al menos, como etapas educativas existan (Infantil, Primaria, B.U.P., F.P. y, en su caso, Secundaria reformada). Este universo aparece interiormente dividido/homogeneizado por algunas variables que hay que tener en cuenta para conformar la muestra: el sexo, la edad (o los años de docencia), en su caso las titulaciones, las áreas, departamentos o ciclos, y también la titularidad pública, concertada o privada del centro, de tal manera que en el grupo deben estar representados proporcionalmente cada uno de estos subgrupos teniendo en cuenta que el grupo no puede ser ni inferior a cinco ni superior a diez personas.

- La selección de los profesores y profesoras que conformen el grupo tiene que realizarse en las siguientes condiciones: 1.°, atenerse a las variables de sexo, edad, etc., que se hayan señalado al diseñar la composición del grupo; 2.°, los componentes del grupo no deben conocerse entre sí; 3.°, no debe haber entre ellos ningún "líder" de movimientos organizados; 4.°, el equipo pedagógico y especialmente las Asesoras y Asesores que van a realizar la técnica y los componentes del grupo, no sólo no deben conocerse, sino que además hay que colocar al menos dos pasos en el proceso de selección: la persona que directamente selecciona debe ser ajena al equipo; 5.°, no se tiene que comunicar el "tema" que se va a tratar a los asistentes, sino algún otro más general y que lo comprenda. Si estas condiciones no pueden cumplirse en la propia demarcación del Centro de Profesores y de Recursos, es de aconsejar que el grupo se seleccione en la demarcación de otro C.P.R. que tenga unas condiciones socioeconómicas similares.
- La reunión del grupo ha de hacerse en un local que no sea de la institución de formación y que no esté relacionado con la misma, y en él no deben aparecer elementos decorativos que tengan un significado ideológico, tal como crucifijos, carteles de propaganda política, etc. La reunión debe hacerse en torno a una mesa donde se situarán los magnetófonos en los que se grabará la reunión, comprobándose la buena sonoridad de la sala y que se recogen bien las palabras de los asistentes. La colocación de éstos en torno de la mesa, así como la del "preceptor" y la del "observador", debe estar controlada por éste para que al hacerse la transcripción se puedan identificar las personas que hablan.
- Además de los componentes del grupo en la reunión estarán presentes dos investigadores: el "preceptor" del grupo, cuya función es la de responsabilizarse de que su desarrollo sea el esperado, y el "observador", cuya función en el momento de la reunión es la de recibir a los asistentes, destinarles un lugar, atender a los magnetófonos y, en el caso de que así se decida, ofrecerles bebidas, etc. Ambas personas, sin embargo, tienen la función de investigadores analistas, por lo que el "observador", aunque durante la reunión permanezca en silencio y se ocupe sólo de la atención y servicio a los asistentes, debe prestar una atención especial a las actitudes, gestos y comportamientos no hablados de cada uno de los integrantes del grupo, complementando en todo momento el trabajo del preceptor especialmente atento al discurso de los asistentes.
- La reunión empieza con una breve introducción del preceptor que propone que los asistentes discutan entre ellos un tema que no es el tema objeto de la reunión, sino el que se denomina "tema puente", que ha sido previamente elegido y cuya función es que los propios asistentes y en el desarrollo de la reunión lleguen por sí mismos al tema que interesa. La relación entre el "tema puente" y el "tema objeto" debe ser metonímica y el preceptor cuidará de que la reunión aborde el tema objeto aprovechando las intervenciones de los asistentes, pero sin dar, desde luego, su opinión sobre el mismo ni introducirlo él directamente. La reunión durará una hora y lo ideal es que el preceptor no haya tenido que intervenir ni una sola vez, pero si se ve obli-

gado a hacerlo para centrar el tema o evitar que se pierda, no debe dar su opinión, manteniendo una actitud "ausente".

- Al comienzo de la reunión lo normal es que los participantes se dirijan al preceptor pidiéndole aclaraciones o buscando su apoyo y aprobación, ya que su posición es la del poder; el preceptor no debe ceder a ello y ser únicamente la pared que devuelve al colectivo las respuestas, para que sea el colectivo el que termine produciendo con sus palabras el discurso del grupo.
- La grabación de la reunión debe ser cuidadosamente transcrita, señalándose no sólo lo que se dice y quién lo dice, sino también marcando los silencios, las risas, las exclamaciones, las frases incompletas, las interrupciones, etc. El observador, por su parte, añadirá las ilustraciones de la reunión que le parezcan significativas. La grabación y la transcripción correspondiente será el material de base para el análisis.
- Sobre el análisis conviene señalar que no se debe perder de vista el objeto de la técnica, haciendo al material las preguntas adecuadas y no otras, y comprender que las respuestas no siempre ni preferentemente están en las palabras, sino que en buena medida se encuentran en los silencios, en los lapsus, en el significado de las metáforas empleadas, en las actitudes, en los consensos que configuran el discurso grupal y en lo que hay detrás de las discrepancias. Se trata de un seguimiento crítico de lo sucedido y de lo que no ha llegado a producirse. Los conocimientos de gramatología, de semiótica, de psicoanálisis, de sociología ayudarán al sentido común, pero es ese sentido común en último término el que permite hacer un buen análisis.

— *La observación directa de centros.* Se trata de una técnica sociológica compleja y de una gran utilidad para el estudio de mercado que se está considerando. 1.°, hay que realizar el diseño de la muestra de centros que sea la copia analógica del universo de centros de la demarcación; 2.°, es necesaria la producción del cuestionario al que deben contestar los observadores que la realicen; 3.°, precisar las técnicas mínimas que deberán cumplimentar éstos para contestarlo: documentación por recabar, elementos que se quiere observar, reuniones de trabajo que han de realizarse con los equipos directivos y los claustros, entrevistas en profundidad a docentes, alumnado, madres/padres del centro. El informe/contestación de los observadores al cuestionario constituye la información a analizar y, en su caso, tratar para la producción de los datos.

El conocimiento del uso de estas tres técnicas parece suficiente para que el "gabinete" pueda decidir la metodología a emplear y diseñar el trabajo de campo correspondiente. Sin embargo, el "gabinete", para tomar una decisión ajustada, ha de tener en cuenta que la "encuesta" aplicada al conocimiento de necesidades no ofrece información sobre las "necesidades subjetivas" de los encuestados y del "universo" que representan, sino sólo su reacción positiva, negativa o indiferente ante cada uno de los ítems que se les ofrece como respuesta a las preguntas del cuestionario, lo cual, sin embargo, puede ser útil para conocer cuantitativamente las reacciones previsibles de una clientela potencial frente a un abanico de ofertas previamente construido.

Si se pretende que la clientela potencial participe aportando sus necesidades subjetivas a la producción de las ofertas, parecen más indicadas las técnicas cualitativas: el grupo de discusión para conocer las necesidades grupales y las entrevistas en profundidad para alcanzar un conocimiento individualizado, o la observación directa de centros cuando son las necesidades de éste y de su profesorado las que se busca conocer.

Una estructura metodológica compleja conformada por las tres técnicas señaladas, asignando a las dos últimas el objetivo previo de producción de los cuestionarios y de sus ítems, mediante un trabajo de conversión de categorías descriptivas en indicadores sociológicos, y a la encuesta posterior el objetivo de cuantificar la presencia de las demandas (necesidades subjetivas así construidas) en el universo, puede servir para un conocimiento del mercado bastante profundo y operativo en la producción por los Centros de Profesores y de Recursos de su planificación de ofertas, así como también una buena base empírica para su relación con las instancias administrativas superiores.

Respecto al segundo tipo de problemas, los "teóricos", que se centran sobre los criterios a emplear para los análisis de la información recogida, aparecen al menos tres criterios que pueden no ser concurrentes:

- Los generales que se expresan en los textos marco de las instancias superiores donde se señalan las prioridades y los objetivos para la totalidad de la Red de Formación Permanente o para ámbitos territoriales superiores a la de la demarcación de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Los del C.P.R., especialmente los de su propio equipo pedagógico.
- Aquellos otros que aparezcan en las demandas y opiniones expresas de los docentes y de los centros y que constituyen una buena parte de la información obtenida y objeto de análisis.

Teóricamente el problema se resuelve por el principio de que los tres criterios tienen un referente común: la satisfacción de las necesidades que se supone tienen las alumnas y alumnos de desarrollar plenamente sus capacidades en el proceso de su integración satisfactoria en la sociedad de los adultos. Este referente está, sin embargo, ausente y sustituido por el resultado de los "mecanismos" analíticos que sirven a los agentes para la conformación por cada uno de ellos de sus criterios respectivos, y éstos pueden no coincidir con los de los otros.

En el caso de los Centros de Profesores y de Recursos, la tensión descentralizadora en la que se sitúan dentro de la Red de Formación Permanente implica que su aportación de cara a la planificación de la oferta de formación de los docentes va en el sentido del acercamiento de las ofertas a los problemas concretos que puede tener el alumnado de los centros de su demarcación en las aulas y en su relación con el profesorado, todo ello a los niveles más concretos y específicos a los que se pueda llegar con la información recogida. Es éste, el de lo específico/concreto de la demarcación en lo que se refiere a las necesidades formativas del alumnado, el criterio que parece ha de regir los análisis de la información obtenida y aun los diseños de las técnicas para su recogida.

### 1.2. Descentralizar la planificación

En relación al segundo objetivo: hacer participar al profesorado en la planificación de su formación, ese objetivo escapa a la sociología tradicional de los "estudios de mercado" para situarse en una sociología punta, y por ello sitúa su cumplimiento en un plazo medio y dentro de una segunda etapa de consolidación de la Red de Formación Permanente del Profesorado.

Reclama de los miembros de los Centros de Profesores y de Recursos el uso de unas técnicas sociológicas que promuevan el cambio en los colectivos de profesoras y profesores desde la posición de demandantes de ofertas formativas a la de productores de la oferta educativa que dirigen a su alumnado. Un cambio tensionado (para cumpli-

mentarse en una tercera etapa) hacia el cambio profundo (la democratización del sistema) en el que los alumnos pierdan su condición de demandantes/consumidores de la oferta educativa, para alcanzar una posición activa, deseada por el sistema, de productores protagonistas de su propia formación y vida.

El objetivo concreto de una primera etapa es el de conseguir, en el ámbito de la demarcación de la institución de formación, que los docentes "actualicen" la capacidad de conformar dos tipos de colectivos: 1.°, profesorado de un centro y de una, dos o las tres etapas; 2.°, profesorado de un mismo departamento, área o ciclo, con la finalidad para ambos de producir un proyecto de autoformación permanente que les permita alcanzar el objetivo de ajustar la oferta formativa del centro o del área a las necesidades de formación del alumnado en el aula, lo que supone, desde luego, la capacidad de conocer éstas (estudio de mercado) sobre la tensión (a desarrollar en la siguiente etapa) de actualizar la capacidad de los alumnos y alumnas de establecer por sí mismos sus estrategias formativas en el desarrollo pleno de su personalidad.

El marco institucional de esos objetivos (vacíos formales en los textos de la Ley que permiten la actividad de darles contenido real) aparece en las formulaciones generales que salpican el texto de la Ley: "Proyectos Educativos", "Proyectos Curriculares", "Departamentos de Orientación" y su previsto desarrollo en los "módulos de orientación", "claustros de profesores", "departamentos", "áreas", "consejos escolares", "representantes del claustro en el Centro de Profesores y de Recursos". Los "Proyectos de Formación en Centros", por último, al diseñar el plan que les llene de contenido, son los que permiten que cada uno de los términos anteriores adquieran un mismo sentido y conformen una red articulada y compleja.

Si la capacidad necesaria para llegar a esos objetivos estuviese "actualizada" en los docentes, los Centros de Profesores y de Recursos sólo tendrían que conocer los proyectos de formación de los centros y de los departamentos/áreas de su demarcación para organizarse como centros de apoyo (recursos técnicos y ayudas externas) para la realización de los proyectos formativos correspondientes. Para ello no necesitarían técnicas sociológicas de ningún tipo. Pero si la capacidad de los docentes es tan sólo "virtual", su actualización en ellos y su operatividad por parte de los C.P.R., y también, desde luego, por parte de la recién creada figura de "representante de la formación de centro, precisa instrumentos y técnicas adecuados.

Las formas con las que las instituciones de formación se suelen enfrentar en general con ese problema son las de, por una parte, producir ofertas específicas de formación en centros para que el profesorado del centro se pueda enfrentar con la producción colectiva del "Proyecto educativo", u otras actividades colectivas que incluyen técnicas de trabajo en equipo y sistemas de autoevaluación de su actividad formativa; por otra, dando preferencia en la planificación de las ofertas a las iniciativas colectivas (demandas) de formación por áreas o departamentos, así como estimulando la conversión de los "cursos" en "seminarios" y "grupos de trabajo".

Sin negar, desde luego, la importancia de estas y otras estrategias dirigidas a conseguir una participación activa de los docentes y de los centros en la conformación de las ofertas de formación, la actitud activa y participante de los miembros de un sistema social depende, sobre todo, de cómo en ese sistema se organice la producción y la circulación de la información sobre la que se basa la actividad de sus miembros y la del sistema. La producción de la información es el primer acto constituyente del sujeto y la aparición de éste el punto de donde nace la democracia.

La organización desde los Centros de Profesores y de Recursos de un sistema colectivo de producción de la información sobre la que descanse la actividad formativa y su circulación simétrica es, muy probablemente, la clave del problema que nos ocupa.

## 2. *Difundir los mecanismos técnicos para el conocimiento de la realidad socioeconómica de la comarca*

La relación del conocimiento de la realidad socioeconómica de la comarca con los criterios de análisis de la información obtenida en el trabajo de campo del "estudio de mercado" es evidente, como lo es su relación con el proceso de descentralización de la planificación ya descrito. Dos relaciones que sirven de eje para el desarrollo del tema que ahora nos ocupa.

La comarca sobre la que se asientan las funciones de una institución de formación y las actividades docentes de los centros y profesorado de su demarcación es en sí misma una delimitación territorial predefinida donde, al lado de sus condiciones físicas de base, confluyen, juntamente con el educativo, sistemas y subsistemas sociales que organizan y condicionan formal e informalmente la vida social y económica de la población de la comarca, incidiendo de forma decisiva en los comportamientos, actitudes y aptitudes de su población infantil y adolescente y también en la vida escolar de cada uno de sus miembros.

Reconocida la importancia de la realidad socioeconómica de la comarca por su incidencia específica en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se organizan en ella por el sistema educativo, el objetivo de su conocimiento se sitúa entre dos finalidades extremas: un conocimiento "adaptativo", un conocimiento "transformador"; ambos, pensamos, son asumidos por el sistema de enseñanza.

Por una parte, el conocimiento de la realidad socioeconómica de la comarca permite, o al menos facilita, a los diversos agentes que tienen que desarrollar la docencia dentro de la misma la adaptación de los programas, de los proyectos de los centros y de las actividades en las aulas a las condiciones específicas socioeconómicas y culturales de su entorno, para poder así alcanzar con mayor facilidad los objetivos de enseñanza y aprendizaje que tienen asignados por el sistema.

Por otra parte, el sistema mismo trata de transformar la realidad socioeconómica y cultural a través del propio proceso de enseñanza y aprendizaje que, esencialmente, consiste en permitir al alumnado alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad, ya que, con razón, supone que las nuevas generaciones así formadas asumirán por sí mismas con éxito esta actividad social transformadora.

Sobre esta doble función del conocimiento de la realidad socioeconómica de la comarca se diseña la inserción transversal, a través de los Centros de Profesores y de Recursos y de su función mediadora en la formación permanente del profesorado, de las técnicas sociológicas de conocimiento, cuya estructura, producción y circulación se proponen.

### 2.1. La estructura

El Centro de Profesores y de Recursos y los centros ubicados en su demarcación pueden conformar una estructura capaz para que el colectivo que la puebla desarrolle una actividad operativa de conocimiento de la realidad socioeconómica y cultural de la comarca.

La institución formativa dentro de la comarca y entre sus funciones de centro de recursos puede asumir la de "sedimentar" la información sobre la realidad socioeconómica y cultural de la comarca y a partir de la misma producir y mantener un "banco de datos". Por otra parte, a través de su equipo pedagógico, puede animar y asesorar la producción por los centros de la información y de los datos que alimenten el "banco". Y, por último, puede organizar la circulación simétrica de la información con la finalidad de que permita la participación operativa de los distintos protagonistas del sistema de enseñanza en la producción de los proyectos de centro y de los currículos escolares para que se ajusten a las estrategias personales del alumnado, conformadas éstas no sólo por su actividad en la producción y significación de las informaciones, sino también por el efecto que esta información puede añadir al despliegue de la orientación que la implantación de la Reforma tiene previstos.

Los centros escolares, por su parte, en su distribución por la comarca y, sobre todo, por la capilaridad que con el entorno social tiene la población escolar y aún la auxiliar de las madres/padres del alumnado, constituyen objetivamente una extraordinaria red de recogida de información sobre los sistemas sociales de la comarca, o, si se prefiere, tienen la capacidad virtual de llegar a serlo siempre que esta virtualidad se actualice.

### 2.2. La producción del dato a partir de la información recogida y esta misma recogida como actividad de conocimiento

Se trata de la producción de una representación simbólica de una realidad que sirva para "tenerla en cuenta" en las actividades de quien la produce (adaptación a la realidad), o para que éste opere sobre ella (transformación de la realidad).

La representación simbólica, o "información", se realiza utilizando un lenguaje ("orden social simbólico") previo, que se caracteriza porque, además de la función (significante) de designación sustitutiva de la realidad, conlleva un significado que convierte a la representación producida en "información". Esta característica de la lengua supone una enorme ventaja de comunicación, pero, al propio tiempo, puede privarnos de la capacidad de dar un significado personal a lo que percibimos, aunque la evolución de las lenguas, permanentemente unida a la evolución de las poblaciones que la utilizan, arbitran los mecanismos para que la propia lengua en su uso permita su emancipación de la tiranía de los significados sociales, el uso de su libertad, el desarrollo de su capacidad significante de la realidad. La metáfora y la metonimia con la que las "hablas" rompen la disciplina de los significados, de los símbolos y aun de los discursos, permiten constatar que la lengua no es sólo instrumento de poder que el "poder social" utiliza, sino también el mecanismo más potente de liberación y de madurez para quienes la utilizan en la producción de "información" para relacionarse con el medio social, para comunicarse con sus semejantes, para, en definitiva, ser sujetos.

El sistema de enseñanza que hoy se está reformando, cuyo objetivo es facilitar la maduración personal del alumnado en el desarrollo de su sociabilidad, no olvida que una de las claves de su éxito está en actualizar en los alumnos y alumnas su capacidad de producir "información" sobre el medio social en el que viven y de utilizarla tanto en sus comportamientos adaptativos y transformadores en relación con ese medio, como en su relación con aquellos con quienes lo comparten.

El promover desde la institución formativa que los centros escolares de su demarcación, en su propia actividad educativa, realicen una actividad de "recogida/producción de información" sobre el medio social donde están ubi-

cados, implicando en esta actividad a su alumnado, aparece así como un objetivo acorde con la L.O.G.S.E. Por su parte, ese objetivo tiene una doble utilidad relacionada con el proceso de descentralización en que se inscriben los propios Centros de Profesores y de Recursos y su función mediadora. Por una parte, en cuanto mecanismo necesario para que el centro pueda diseñar su Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares para el desarrollo de la actividad en el aula; y, por otra, se inscribe en el proceso de maduración del alumnado al actualizar su capacidad virtual de conocimiento y significación del medio (humano y no humano), apoyando los procesos de su socialización en tanto que sujetos.

Ahora bien, la recogida de información de base, la producción de una "información" significada, la producción sobre la misma de "datos" operativos para dar sentido en un proyecto a las actividades adaptativas y transformadoras del colectivo que realiza el proceso, precisa de algo más que la buena voluntad de quienes ensayan realizarlo. El uso transversal de la sociología puede añadir y aportar a la voluntad algunos aspectos instrumentales para la puesta en marcha del proceso:

- La precisión de los temas objeto de información y del campo donde se efectuará su recogida.
- La metodología para la recogida de información de base.
- La producción de "información" significada, el "dato" y su operatividad estadística o "banco de datos".

### *2.2.1. La precisión de los temas objeto de información y delimitación del campo*

Teniendo en cuenta que el conocimiento que se inicia tiene que servir:

- Para que los alumnos y alumnas puedan establecer, con conocimiento de causa y apoyados en la actividad de los departamentos de orientación, sus estrategias personales de formación de cara a la producción de su propia vida en una sociedad de adultos.
- Para que el centro pueda ajustar su Proyecto Educativo a las situaciones específicas del medio socioeconómico y cultural en el que está ubicado.
- Para que los docentes del centro puedan ajustar los currículos prescriptivos a las condiciones socioeconómicas y culturales que condicionan las actitudes y aptitudes de su alumnado y también a sus aspiraciones personales.

Esas tres consideraciones han de ser tenidas en cuenta a la hora de establecer los "temas" sobre los cuales es necesario obtener una información de base que permita iniciar un proceso de conocimiento operativo para alcanzar los objetivos señalados.

Aun cuando el listado de temas y su detalle sea algo a decidir por el centro y los colectivos que lo conforman, corresponde a las instituciones de formación, por su posición nuclear en una red de comunicaciones entre los diversos centros de una comarca y entre éstos y las instancias superiores y, en su función de animación y asesoramiento, señalar algunos temas comunes para todos los centros de su comarca.

A modo indicativo sugerimos los siguientes:

- Las trayectorias escolares, su seguimiento y su prolongación en los itinerarios de inserción postescolar de las alumnas y alumnos en la vida activa.
- La estratificación social de las familias de origen del alumnado, en tanto que variable compleja más significativa que incide en el tema anterior. El conocimiento de los elementos económicos, sociales y culturales de esta variable supone una amplia y compleja información de base.
- El barrio o hábitat de los alumnos tal y como éstos lo viven cotidianamente.
- La estructura económica de la vida adulta del barrio, o relaciones complejas entre actividades y remuneraciones, y entre éstas y el consumo. Mercado local de trabajo. Presencia de actividades "desviadas", delictivas y marginales en el barrio o campo de observación delimitado.

El campo objeto de la información es coincidente con los puntos terminales de la capilaridad estructural del centro escolar de que se trate.

Con la información que existe en un centro y concretamente con la que proporcionan las fichas de matrícula, el centro puede hacer una primera delimitación del campo objeto de observación, ya que los puntos terminales que permite la capilaridad del alumnado coincide con bastante exactitud con el hábitat que se estudia.

El sencillo señalamiento sobre un plano de ese campo objeto de información, marcando en él las intensidades que trazan la estructura capilar de los hábitat del alumnado, evidencian la riqueza de la información que puede conseguirse a este nivel. Pero, por otra parte, la capilaridad del centro se abre también al colectivo de profesorado, a la propia Dirección, al Consejo escolar donde también está el colectivo de madres/padres y un representante del municipio, así como a otras fuentes de información más amplias que se han de tener en cuenta a la hora de planificar la recogida de información, en relación a la cual el Centro de Profesores y de Recursos puede ocupar una posición nuclear para el asentamiento de las redes de comunicación por donde la información circula en todos los sentidos.

### *2.2.2. Metodología para la recogida de la información de base*

Delimitado el campo de observación y los temas, el paso siguiente consiste en diseñar un plan de trabajo y los instrumentos metodológicos que deben emplearse en el mismo.

Tomando de forma indicativa los temas que han quedado señalados en el apartado anterior se pueden diseñar las metodologías que se ajustan mejor a la obtención de la información de base necesaria.

#### 2.2.2.1. Las trayectorias escolares

La información de base sobre la trayectoria escolar, en su parte sustancial, se encuentra en el propio centro y en los expedientes escolares de alumnos y alumnas. La parte que no aparece en estos expedientes (aprendizajes no reglados) la pueden proporcionar ellos mismos.

Desde una perspectiva metodológica, se trata de la parte inicial de la producción de un sistema estadístico de los flujos de inserción de los escolares en la vida activa. La importancia de estas estadísticas, hoy inexistentes, para los procesos de orientación de formación y profesional del alumnado y su relación con los módulos de orientación previstos en la Reforma, así como con la producción de los Proyectos Educativos, de los Proyectos Curriculares y con el trabajo en las aulas, hace que hoy sea uno de los grandes desafíos a los que tiene que dar respuesta la sociología de la educación.

Los itinerarios escolares y su posible tratamiento estadístico por las variables de sexo, edad, estrato social de las familias de origen, residencia, hábitos de consumo y de ocio, entre otras, constituyen un punto de partida para la explotación de las estadísticas de inserción en la vida activa.

El objetivo metodológico de esta primera fase de recogida de la información es la producción por el centro de un archivo sobre un listado nominal del alumnado en el que permanentemente se actualice su domicilio y se mantenga un número de registro que permita su identificación, para poder así ir completando los datos necesarios a lo largo de todo el itinerario escolar.

Para la producción del archivo, es preciso configurar un cuestionario situacional en el que aparezcan las preguntas correspondientes a las variables generales ya señaladas y, además, un calendario en el que, con la periodicidad que se estime necesario, se recoja la situación escolar de cada alumno.

Este cuestionario, cuya producción requiere un máximo de atención y el acuerdo de los centros de la zona, no está destinado a ser cumplimentado por el alumnado, sino a través de la recogida de información (trabajo de campo) que indicativamente va diseñándose a lo largo del presente texto. Así, para una buena parte, la fuente de información es la propia documentación del centro; sólo en lo que ésta no alcance a responder será preciso recurrir a los alumnos o a que sean éstos, por su participación activa en la producción del listado y del archivo, quienes directamente la completen.

Las variables generales de estrato familiar de origen y de hábitos de consumo y de ocio, que se trasladan al archivo, son el resultado del proceso de producción de indicadores sociales generado a partir de la información de base de los demás temas que se proponen.

#### 2.2.2.2. Seguimiento de itinerarios escolares hasta la inserción en la vida activa

En el proceso de producción de la estadística de flujos el momento de "ruptura" de los itinerarios, que pueden controlar los centros, se produce cuando alguno de sus escolares no se matricula en el curso siguiente o simplemente sale del centro.

Las situaciones previsibles son:

- Que se trate de un cambio de centro.
- Que la salida sea del sistema educativo.

Cada uno de esos dos casos tiene un tratamiento diferente. En el primero, el alumno continúa el itinerario escolar, bien en otro centro de la zona o fuera de ella, y su seguimiento depende de que el centro donde se vaya a ma-

tricular tenga o no en producción una estadística de flujos; si no la tuviera, el seguimiento lo continúa el primer centro hasta llegar a la situación segunda, de salida del sistema de enseñanza. De hecho, en el segundo caso, de una u otra forma, se ha iniciado la inserción en la vida activa o al menos en la sociedad de las personas adultas desescolarizadas.

Como quiera que en la demarcación de los Centros de Profesores y de Recursos se excluyen los estudios superiores, hay que considerar también la posibilidad de que el alumnado salga del centro secundario, pero no del sistema de enseñanza. En ese caso, hasta tanto que el sistema estadístico de flujos se generalice, el centro secundario tendrá que asumir el seguimiento de alumnas y alumnos en su prolongación de los estudios superiores y obtener de ellos la información de base hasta su salida definitiva del sistema educativo.

El mecanismo metodológico para obtener la información de base que permite el seguimiento de los flujos de inserción en la vida adulta de los escolares que salen del sistema de enseñanza se desdobla en dos encuestas: la encuesta de "inserción" y la posterior de "itinerario".

Como punto de partida de ambas, el centro producirá a principio de cada curso un listado de aquellos estudiantes que han salido del centro y no van a continuar en el sistema educativo. En este listado se conserva el mismo número de registro que figura en la trayectoria escolar, porque es lo que permite relacionar la nueva información con los currículos escolares y con las variables generales ya obtenidas. Sobre este listado se efectúa el trabajo de campo que consiste en el envío para su cumplimiento de un cuestionario de "inserción", al año siguiente de la salida del centro y, tres años más tarde, de un nuevo cuestionario de "itinerario" a quienes hayan contestado al primero.

Esos cuestionarios, formalmente construidos para su codificación y tratamiento como si fueran uno solo y ambos incluidos en el mismo archivo DAT de base, contarán con una parte situacional que permita conocer la situación del encuestado en el momento en que se le pasan, y una segunda parte construida sobre dos calendarios del período, uno relativo a los estudios que haya seguido tras de la salida del centro y el segundo sobre las diversas situaciones de "vida adulta" en que se haya ido encontrando. La periodicidad interna de los calendarios ha de permitir un seguimiento preciso de un período en el que los cambios, previsiblemente, son bastante frecuentes.

La utilización del correo, acompañando cartas personalizadas del director del centro (o entre sus compañeros y compañeras cuando éstos han sido implicados en el proceso por ser ellos los más interesados en sus resultados), es aconsejable en un primer momento, recurriendo, después, sobre quienes no han contestado y para completar las muestras estadísticas que se estimen necesarias a la encuesta personal (que debe realizar también el alumnado del centro de los últimos cursos).

Para obtener resultados de inserción desde el primer curso en que se decida emplear el sistema, pueden utilizarse los listados de quienes salieron del centro en las condiciones requeridas en el año anterior, iniciando sobre ellos el proceso de seguimiento del flujo.

#### 2.2.2.3. La estratificación social de las familias de origen del alumnado

Esta variable, importante por la significación que se le atribuye en los estudios sobre resultados escolares, suele resultar difícil de obtener por la resistencia que, en general, se ofrece a proporcionar datos sobre la economía in-

terna de la familia, sobre el nivel de instrucción alcanzado por las madres/padres y sobre el prestigio social de la profesión que ejercen. Sin embargo, en la práctica sociológica hemos constatado que cuando se ofrece a la propia población el instrumento técnico para que por sí misma determine su estrato social y sólo se les pregunta el resultado de su propio análisis, la resistencia disminuye sensiblemente. Una experiencia que consideramos de aplicación si la obtención del dato sobre el estrato la realizan las alumnas y alumnos sobre sus propias familias.

A modo de ejemplo a continuación se ofrecen las Instrucciones y el Cuadro ya utilizado en otras investigaciones con un éxito de respuestas superior al 95% de los encuestados. Es evidente que para su aplicación a otra población y por otros entrevistadores, en este caso el propio alumnado, será preciso adaptarlo. Conviene tener en cuenta que las escalas de "ingresos económicos ponderados de la familia" y de "prestigio social de las actividades" han de ir siendo modificadas para ajustarlas a sus variaciones internas.

El modelo indicativo es el siguiente:

*Este sistema permite codificar la variable compleja "Estrato Social Familiar" sin necesidad de que usted aporte datos que generalmente no nos gusta dar.*

**INSTRUCCIONES**

**Columna 1.** Para calcular los ingresos se suman los que ordinariamente perciben todos los miembros de la familia en un año (salarios, beneficios, intereses, rentas, pensiones, etc.). Esa suma se divide entre dos y la cifra obtenida es el ingreso "ponderado".

Para este cálculo se debe entender por familia el colectivo formado por todas las personas que, viviendo habitualmente "bajo el mismo techo", ponen sus ingresos total, o de forma significativa, en común, así como aquellas otras personas que, viviendo también bajo el mismo techo, dependen de esos ingresos.

**Columna 2.** En esta columna **señale** el estrato que corresponda a los ingresos "ponderados" obtenidos en la columna anterior.

**Columna 3.** A partir de la posición/estrato que acaba de marcar (columna 2), y sobre las tres posibilidades que se le ofrecen en esta columna, **señale** la que corresponda al mayor nivel de estudios alcanzado por su padre o por su madre o, en su caso, por alguno de esta misma generación si es que forma parte de la familia.

**Columna 4.** A partir del nivel de estudios marcado, **señale** en esta columna la posición/estrato que corresponda.

**Columna 5.** A partir de la posición/estrato alcanzado (columna 4), **resuelva** el prestigio social que tiene la actividad de sus padres o de las personas de esta generación que formen parte de la familia y **señale** la actividad de mayor prestigio.

Continúa

Continuación

Para calcular el prestigio de la actividad le ofrecemos la siguiente orientación:

*a)* Actividades a las que la sociedad actual concede "poco prestigio": asalariados (obreros sin cualificación) que realizan trabajos dominantemente manuales; campesinos sin asalariados y peones agrarios; vendedores callejeros y ambulantes; trabajadores eventuales; parados; perceptores de pensiones no contributivas o de muy escasa cuantía; quienes realizan actividades o están en situaciones **claramente** asimilables a las descritas.

*b)* Actividades a las que la sociedad concede "algún prestigio": todos los que ejerzan actividades o estén en situaciones que no hayan podido asimilarse a las otras dos categorías: *a)* y *c).*

*c)* Actividades a las que la sociedad concede "mucho prestigio": profesionales liberales (de titulación superior); grandes empresarios; presidentes/directores generales/altos ejecutivos; escritores/intelectuales/artistas/políticos "conocidos". Todos aquellos que ejerzan actividades o estén en situaciones **claramente** asimilables a las descritas en este apartado.

Determinado el mayor prestigio de la actividad o situación "prestigio", **señálelo.**

**Columna 6.** A partir del "prestigio" marcado, **señale** en esta columna el estrato social de la familia

**Ese estrato social es el que le ha de servir para contestar a la pregunta correspondiente del cuestionario.**

Calcule usted mismo el estrato social de su familia*:

| 1<br>**"Ingresos ponderados"** | 2 | 3<br>**"Estudios"** | 4 | 5<br>**"Prestigio social de la actividad"** | 6<br>**"Estrato social"** |
|---|---|---|---|---|---|
| Menos de 500.000 pesetas | Bajo | Primarios, E.G.B. o menos | Bajo | Poco prestigio | Bajo |
| | | | | Algún prestigio | |
| | | + que primarios hasta medios | | Mucho prestigio | Medio |
| | | + de medios Est. superiores | Medio | Poco prestigio | Bajo |

Continúa

* Nota: Tanto el máximo nivel de estudios (columna 3) como el mayor prestigio de la actividad (columna 5) tiene que ser elegido entre los de sus padres.

Continuación

| 1<br>"Ingresos ponderados" | 2 | 3<br>"Estudios" | 4 | 5<br>"Prestigio social de la actividad" | 6<br>"Estrato social" |
|---|---|---|---|---|---|
| Entre 500.000 pesetas y 1.000.000 de pesetas | Medio | Primarios, E.G.B. o menos | Medio | Poco prestigio | Medio |
| | | | | Algún prestigio | Bajo |
| | Bajo | + que primarios hasta medios | Bajo | Mucho prestigio | |
| | | + de medios Est. superiores | | Poco prestigio | |
| Entre 1.000.000 de pesetas y 2.500.000 de pesetas | Medio | Primarios, E.G.B. o menos | Medio | Algún prestigio | Medio |
| | Bajo | + que primarios hasta medios | | | |
| | | + de medios Est. superiores | Medio | Mucho prestigio | Medio |
| Entre 2.500.000 de pesetas 6.000.000 de pesetas | Medio | Primarios, E.G.B. o menos | | Poco prestigio | |
| | Alto | + que primarios hasta medios | Medio | Algún prestigio | |
| | | + de medios Est. superiores | | Mucho prestigio | Medio |
| Más de 6.000.000 de pesetas | Alto | Primarios, E.G.B. o menos | Alto | Poco prestigio | Alto |
| | | + que primarios hasta medios | | Algún prestigio | |
| | | + de medios Est. superiores | Alto | Mucho prestigio | Alto |

Por otra parte, la composición de la "unidad familiar", considerando ésta en cuanto el conjunto de personas que viviendo o no bajo el mismo techo dependen de un mismo patrimonio (el cual puede estar conformado por una o más fuentes de ingresos, con la condición en este caso de que sean puestas en común para el sostenimiento de la unidad familiar), esa composición, además de incidir en el estrato familiar, tiene un valor en sí misma que conviene conocer. Esta variable se conforma sobre dos parámetros: estructura parental del estudiante (abuelos, padres, hermanos, incluido el encuestador/alumno y otros, especificando en este caso su relación con el escolar) y su estructura patrimonial o relación de cada uno de los miembros con el patrimonio familiar (fuente de ingresos principal, fuentes de ingresos secundarias, no aporta ingresos, pero depende sólo parcialmente del patrimonio, no aporta ni tiene ingresos y depende totalmente del patrimonio). La estructura en preguntas de esta variable compleja puede concebirse también en forma de cuadro, así como la previsión de su codificación sobre una o más escalas con ítems operativos para su tratamiento.

El conocimiento por parte del alumnado del estrato social de sus familias tiene interés en sí mismo, pero de un valor restringido incluso para ellos si ese dato no se pone en relación con el correspondiente a los demás alumnos y alumnas del centro y de los demás centros de la zona. De ahí el interés de la producción posterior de una muestra representativa del universo "unidades familiares de la comarca del C.P.R." a efectos de su "banco de datos". Para ello se dividirá el plano/mapa del campo de observación en las partes que parezcan significativas: núcleos de hábitat, distritos, barrios o calles según centros.

#### 2.2.2.4. El barrio o hábitat del alumnado, las formas de vida de sus habitantes adultos y las relaciones socioeconómicas

La "selva" en la que cotidianamente viven alumnos y alumnas es el "mundo de los adultos", un mundo "ancho y ajeno" que precisan conocer y significar en su conjunto para poder establecer sus propias estrategias de comportamientos adaptativos y, en su caso, transformadores.

Para ese conocimiento precisan dos tipos de información. Una sobre la estructura económica, social y cultural del barrio en el que viven, de las relaciones complejas que allí se producen entre actividades y remuneraciones y entre éstas y el consumo, así como las que se establecen en sus márgenes (delincuencia, drogadicción, etc.) que el Centro de Profesores y de Recursos en su función de nudo de recopilación de datos puede aportar, reclamándosela a las instancias e instituciones correspondientes, no sólo al alumnado, sino a los centros y a su demarcación en general. Otra, a obtener en este caso por los propios chicos y chicas.

A todos los niveles educativos los estamentos docentes para mejorar los rendimientos de su actividad han estimulado, de una u otra forma, el drenaje de información sobre el medio exterior, aunque próximo al centro, utilizando su estructura capilar (alumnado y las madres/padres del centro). Se trata sencillamente de establecer una metodología para operativizar este instrumento tradicional y, sobre todo, para cambiar la posición que en el proceso se asigna al alumnado.

Una cosa es "sacar" información a los alumnos y otra muy distinta es que sean ellos quienes la obtengan, "saquen" la información que les interesa, colocándoles en la posición de investigadores y no en su tradicional posición de investigados, algo que tiene mucho que ver con la posición transversal de la sociología en el sistema de enseñanza.

Establecer con el alumnado un "plan de trabajo de investigación sobre su hábitat" es el primer punto necesario para la recogida de la información de este complejo apartado. La producción del plano/mapa ya mencionado y la aventura de significarlo, como si de "exploradores" se tratara, está en la base de la redacción de un "cuaderno de campo" que es la metodología propuesta.

La estructura de este cuaderno comprende dos ejes situados en planos distintos:

- El plano espacial donde se sitúa la ruta o la actividad de "explorar".
- El plano de la significación que avanza desde la descripción a la conceptualización.

Se trata de dos formas de recorrer un mismo camino para llegar a ser capaces de recorrerlo de manera diferente, no como posibles presas, sino como sujetos de la propia existencia. Se trata de proponer a alumnas y alumnos que "exploren" la "selva" donde transcurre su vida cotidiana, para que "conociéndola" puedan diseñar la estrategia (formativa) que les permita sobrevivir en ella como sujetos. Después de todo, el largo proceso formativo en el que se encuentran no tiene otro sentido.

La estructura de la información de base requerida para la operatividad de su recogida puede concebirse encuadrando las actividades del estudiante en forma de esas "rutas" que recorre en su vida cotidiana sobre una periodización: de días escolares, de los días festivos y de los períodos vacacionales; y dos parámetros: el espacio y el tiempo de sus actividades. Rutas que, de una u otra forma, le ponen en relación con cuanto al recorrerlas se encuentra: personas (familia, vecinos, amigos, conocidos, extraños); cosas y espacios (viviendas, tiendas, fábricas, jardines, bares, coches, mercancías, basura); una relación con el medio social en el que vive.

*En relación con las personas:*

- Consigo mismo:

  ¿Para quién realiza la actividad de que se trate?, ¿en qué relación se encuentra él o ella con esa persona, personas o "entes"?, ¿qué recibe a cambio? En el caso de que las realice para sí, ¿por qué y para qué?

- Con los demás:

  ¿Para quién realizan la actividad de que se trate?, ¿en qué relación se encuentra él o ella con esa persona, personas o "entes"?; si se da esa relación, ¿qué recibe a cambio? Cuando la actividad la realiza con otras personas o sobre otras personas, ¿qué relación le une a ellas?, ¿cuál es su posición jerárquica en el colectivo?, ¿cuál su posición diferenciada?

*En relación con las cosas:*

¿Con qué cosas o sobre qué cosas realiza la actividad?, ¿qué relación tiene con esas cosas?; si son suyas, ¿cómo las adquiere y a cambio de qué?; si no son suyas, ¿de quién son y cuál es la relación que le une con su dueño y las condiciones de su uso?; en su caso, ¿qué tiene que dar a cambio? En todo caso, ¿para qué y por qué se relaciona con las cosas de que se trate?

*En relación con los espacios:*

¿De quién son?, ¿cuál es su utilidad y su uso?, ¿cuáles son sus relaciones respecto a ellos?, ¿cuáles las condiciones en que se produce su uso o su abuso?

Sea cual fuere el contenido de la información que se proponga, no se trata de que alumnos y alumnas rellenen un cuestionario; el objetivo es que conozcan el hábitat donde se desarrolla su vida (actividades), lo recorran y lo miren desde sí mismos, con sus ojos; conozcan ese exterior con el que se relacionan y el contenido de esa relación, y una vez conocido planteen las preguntas que todo ello les sugiere.

En este caso la metodología toma forma de un cuestionario, expresión de esas preguntas "inteligentes" del alumnado en el progreso hacia su madurez que les gustaría hacer a las personas adultas, a contestar por otros: las madres y padres, el profesorado, el propio Centro de Profesores y de Recursos en cuanto centro de documentación.

La utilidad de esta metodología no se agota ni mucho menos en el interés que implica para el alumnado, sino en el que ese cuestionario tiene en sí mismo para el profesorado en su actividad docente, e incluso para el equipo pedagógico en la medida en que su actividad encuentra en la de aquéllos su razón de ser.

### *2.2.3. Producción de una información significada, su conversión en datos y su archivo*

Todas y cada una de las técnicas de recogida de información de base descritas proporcionan al colectivo discente y docente de cada centro una abundante información directa sobre el complejo sistema social de relaciones socioeconómicas y culturales del "lugar donde está ubicado el centro" y, al propio tiempo, plantean desde este colectivo preguntas que reclaman una información que previsiblemente se encuentra en otros lugares.

En este apartado y en el siguiente, a partir de una información de base, se abre el texto al proceso de producción del dato sociológico y a su archivo en el "banco de datos", lo que conlleva una manipulación técnica más o menos compleja, un entramado de relaciones entre los distintos agentes que intervienen en esa manipulación y, por último, la circulación productiva de la información obtenida en el proceso.

Considerando que la comarca, demarcación del Centro de Profesores y de Recursos, es el territorio donde se propone inscribir la aplicación de una sociología transversal, los C.P.R. aparecen funcionalmente como el núcleo que organiza la producción del dato, su manipulación productiva, el nudo de circulación de la información y el lugar de archivo del "banco de datos".

La conveniencia ya señalada de crear una red informática de comunicación por ordenadores de los centros de la comarca, que los una entre sí y con la institución de formación, con dotación de programas comunes, aparece en este lugar reforzada, aunque, desde luego, el proceso puede iniciarse con algunos o alguno de los centros e incluso por la parte que en este texto se dedica al conocimiento desde el Centro de Profesores y de Recursos de las necesidades formativas del profesorado en su tensión hacia la participación de éstos y de los centros en el diseño de esas necesidades.

Sin embargo, la producción de una información significada se sitúa, sea cual sea el punto en que se esté del proceso, en esa función de los C.P.R. de difusión transversal de una sociología operativa a través de su papel en la formación permanente de los docentes, función con la que contribuye activamente a que en los centros se vaya reco-

giendo sobre criterios comunes la información de base de las zonas donde están ubicados. Pasando a la fase de la significación operativa de la información de base recogida para su conversión en dato estadístico, su función de coordinación y asesoramiento se inscribe en el proceso de abstracción que permite transformar las representaciones descriptivas en datos significados por categorías sociales, para que sirvan de indicadores sociológicos.

En este sentido, la institución de formación, por una parte, ha de canalizar hacia su "banco de datos" la información y los datos sobre la comarca producidos por otras instancias administrativas, de un modo especial las de los Ayuntamientos de los municipios de su demarcación, las que existen en el Ministerio de Educación y Ciencia de los centros que tiene adscritos, aquellas procedentes de los padrones municipales y de los censos de población u otras fuentes que haya elaborado el Instituto Nacional de Estadística, etc. Esta canalización hacia la institución de formación de estos datos requiere gestiones y acuerdos con las instancias correspondientes, o, si no han sido elaborados en las desagregaciones requeridas, estimular que se haga esa explotación.

Por otra, en lo referente a los propios centros y a su funcionamiento, listados de docentes con sus datos correspondientes, estratificación social del origen familiar del alumnado, en su caso, encuestas de flujos sobre itinerarios escolares y de inserción en la vida activa (informaciones cuyas técnicas de recogida han quedado descritas para su conversión en datos estadísticos), la centralización en el Centro de Profesores y de Recursos de la información, su codificación y tratamiento mediante la utilización de programas informáticos como DATA BASE III y SPSS PC PLUS, no tienen otras dificultades que las que se derivan del aprendizaje del uso de estos programas.

Por último, la institución de formación tendría que canalizar hacia el "banco de datos" la información capilar procedente de los centros y concretamente de los cuadernos de campo de su alumnado.

Para la comprensión de este punto y la función que en el mismo corresponde al Centro de Profesores y de Recursos, se hace preciso señalar lo siguiente:

- Supuestos dos puntos de archivo y operatividad de la información: el centro y el "banco de datos" del C.P.R., éste adquiere su sentido: 1.°, en su función de canalización de información desde otras instancias al centro, ya que es ahí donde tiene que ser operativa en el proceso de descentralización previsto por la Ley (contestar a las preguntas producidas en el centro); 2.°, en su colaboración con los centros que coordina para la elaboración de datos por medio del tratamiento conjunto de ciertas informaciones cuyo nivel operativo es comarcal, tal como la estadística de flujos; 3.°, la circulación de esta información producida hacia los centros y hacia las instancias superiores, en su caso, completa esta función.

Situados ahí, la información de base recogida por el alumnado a la que se une la información obtenida por el Centro de Profesores y de Recursos en respuesta a sus requerimientos, ha de ser significada por el colectivo de discentes y docentes de cada centro tomando como criterio significante las estrategias de formación del alumnado de cara al desarrollo pleno de su personalidad. El proyecto de centro, los currículos escolares, los proyectos de formación permanente en el centro de los profesores y profesoras y el contenido de los módulos de orientación son los resultados "objetivos" de este trabajo de significación que se propone. Por ello, la utilización operativa de esa información para convertirla directamente en dato estadístico no resulta fácil. Las técnicas utilizadas para su recogida, aunque se hayan producido a partir de criterios comunes, no están diseñadas ni dirigidas para la producción de datos estadísticos comarcales, sino para ser significada y tratada en los centros.

Sin embargo, el conjunto de la información de base obtenida por el alumnado de cada centro de la demarcación de cada C.P.R., contiene una enorme potencia informativa con una capacidad de enriquecimiento muy valioso para el "banco de datos" correspondiente. Para ello, y debido a la dificultad de su tratamiento, se hace preciso una técnica de mediación cuyo diseño y realización corresponde a la institución de formación:

- Se trata de una encuesta dirigida por el C.P.R. a los centros de su demarcación cuyo objeto es el de la producción de los datos estadísticos sobre la situación socioeconómica de la comarca.
- El cuestionario que deben cumplimentar los centros se producirá por el Centro de Profesores y de Recursos a partir de los contenidos comunes de los instrumentos concretos utilizados por los centros en la recogida de información.
- En la práctica, el cuestionario incidirá en la producción de los instrumentos de recogida de información por los centros, ya que las dificultades que hayan tenido para contestarlo llevará a modificarlos. La interacción entre los dos niveles (institución de formación y centros) y los dos tipos de instrumentos empleados producirán el perfeccionamiento de ambos.
- Los resultados de esta encuesta pueden ser incorporados directamente al "banco de datos".

### 2.3. La circulación de la información y la función de los Centros de Profesores y de Recursos

En un sentido estricto la "información" puede conceptualizarse como un "mensaje" o como el elemento simbólico que media la relación comunicativa entre emisor y receptor.

La importancia del lenguaje en cuanto elemento comunicacional privilegiado es evidente. La posibilidad de un aprendizaje significativo pasa porque el contenido del mensaje que se busca transmitir se exprese en términos que sean comprensibles para la persona receptora, algo que no siempre resulta fácil y que reclama una atención preferente en todo proceso de comunicación. Sin embargo, y en relación al lenguaje, hay un problema de mayor trascendencia y que le viene de la situación/posición desde la que se establece la relación de comunicación. La comprensión/incomprensión de unos alumnos respecto a lo que dice un profesor es un problema; otro, y más determinante, deviene de la relación misma profesor/alumno, del vínculo de dependencia que esa relación incluye, de la posición de poder desde la que el primero habla y los segundos escuchan a quien sabe, a quien tiene las respuestas, a quien está en posesión de la "objetividad" y la "verdad". Situados ahí, en la posición de poder, cuanto se plantea en este texto no tiene sentido. Del mismo modo que en él se plantea que el conocimiento de los sistemas sociales no es un privilegio profesional, sino que corresponde a todos, se reitera que la comunicación sólo es posible desde posiciones simétricas, no en el conocimiento (contenido del mensaje), sino simétrica en la disposición desde la que ese mensaje se comunica desde la condición de iguales.

Desde esa posición, el proceso de investigación para el conocimiento operativo dentro del sistema de enseñanza del medio social donde se desenvuelve la vida del alumnado no es más que una parte del sofisticado mecanismo de comunicación en que consiste el sistema educativo, parte en la que se acentúa la producción de modificaciones finalistas, por otra parte inevitables, del contenido de los mensajes.

La "capilaridad" de los centros de enseñanza puesta de relieve coloca (puede colocar, si los canales de comunicación en que consiste esa capilaridad del centro se desatascan y se utilizan) a las alumnas y alumnos en un espacio abierto y en una situación privilegiada de sujetos/receptores, desde donde esas informaciones (mensajes) que cotidianamente reciben del medio social en el que viven pueden ser tratadas por ellos, esto es, pueden significarlas (traducirlas a las dimensiones de su propia vida para poder diseñar sus estrategias adaptativas y transformadoras), así como decidir los comportamientos en los que se despliega su vida. El centro, por su doble capilaridad, les permite no sólo aumentar sus capacidades receptivas sobre el medio, al ampliar técnicamente "la escucha" (técnicas de recogida de información), sino también alcanzar los lugares donde el conocimiento y la experiencia humana se acumula, para disponer precisamente por la actividad docente del profesorado de informaciones complementarias y calificadas que les permitan con mayor conocimiento "tratar" por sí mismos los mensajes del medio y diseñar mejor sus estrategias de vida.

Si la información recibida por los alumnos y alumnas, convertida en mensaje en el que esta información está significada por ellos y desde sus necesidades, circula desde el centro a las instancias superiores donde se toman las decisiones sobre los procesos de enseñanzas precisos para satisfacer las necesidades formativas del alumnado, algo importante habrá sucedido en lo relativo a la democratización de la enseñanza deseada desde esas mismas instancias.

La función "transversal" de la sociología, tal como la hemos entendido en este texto, con la que se pretende facilitar a las instituciones de formación su introducción al amparo de los objetivos de la Reforma y de las funciones que les asigna la Ley en la red de formación permanente de los docentes, es la de "desatascar" los canales capilares existentes en el sistema de enseñanza para que circule por ellos la información del medio social en condiciones técnicas que permitan y faciliten su tratamiento operativo por el colectivo de alumnado y de profesorado en el proceso de maduración de los primeros, y "desatascar" también los canales para su circulación ascendente hasta las instancias superiores.

La posición nuclear de los Centros de Profesores y de Recursos en sus comarcas respectivas y su propia estructura capilar que los une, de una parte, a los centros de su demarcación y a través de la capilaridad de éstos al sistema social en que se organiza su comarca respectiva; de otra, a instancias exteriores que, a su vez y por sus propias capilaridades, alcanzan a la totalidad del sistema social incluida la sabiduría acumulada por el desarrollo de las ciencias, es la de un nudo activo de comunicaciones en el sistema circulatorio de información en que consiste el sistema educativo, con funciones no sólo de precisar el sentido direccional de la circulación, sino también de intervenir en su sentido finalista, ese que da contenido al proceso de modificación de la información/mensaje que circula.

### *2.3.1. El Centro de Profesores y de Recursos y el sentido direccional de los flujos informativos*

La función transversal de la sociología, ya se utilicen las técnicas de recogida de información que se proponen, sólo algunas de ellas u otras distintas (las propuestas del texto son siempre puramente indicativas y sólo pretenden facilitar a los asesores y asesoras del C.P.R. su elección entre otras muchas posibles), coloca a los centros y al colectivo de su alumnado y docentes en la posición de receptores primeros y activos de la información que emite el sistema social de su entorno y en receptores terminales, y también activos, de la información que emite la totalidad del sistema social.

En la estructura descentralizada y democrática prevista por la Reforma para los centros, sus colectivos receptores trabajan sobre las informaciones recibidas, las significan, les dan, con la ayuda técnica de la institución de formación, el sentido finalista que se operativiza en los proyectos de centro, en los currículos específicos para el aula, en los proyectos de formación permanente de centro para las profesoras y profesores, en los módulos de orientación para el alumnado. Todo ello conlleva la conversión de esos colectivos en emisores de una información que los Centros de Profesores y de Recursos, en su función técnica y coordinadora, han de hacer circular, y en su función de centros de recursos de los centros de una comarca, han de recoger en un "banco de datos" para uso de los centros de su demarcación. En ambos casos, su intervención es directa en el proceso de dar sentido finalista a la información.

La función de la institución de formación en el sentido direccional del flujo circulatorio de información es la de dirigir, por una parte, las peticiones de información de base que se emiten desde los centros de su demarcación a instancias exteriores donde esta información existe y reenviar hacia los centros la información de base que en respuesta se emiten desde esas instancias. Por otra, el C.P.R. direcciona y posibilita la comunicación entre los centros de la comarca y sus correspondientes colectivos, cuando su coordinación o puesta en común de informaciones se hacen necesarias. Por último, su función de centro de recursos conlleva la difusión transversal de la sociología que da sentido a este documento de apoyo, la de ida y vuelta que reclama el "banco de datos"en su operatividad, y la que se deriva de la función que se les asigna de animación del proceso de democratización que entendemos les compromete a difundir la información producida para que sirva de elemento provocador para la puesta en marcha de todo el proceso.

### 2.3.2. *La institución de formación y el sentido finalista de la modificación de la información en su proceso circulatorio*

La producción, mantenimiento y ampliación por los Centros de Profesores y de Recursos de un "banco de datos" en cuanto recurso a disposición de los centros, de los docentes y del alumnado de su demarcación, y los mecanismos de publicación (circulación) de la información elaborada utilizando la potencia informativa del "banco" para animar todo el proceso de democratización que permite la difusión transversal de la sociología, se concreta en:

- **El "banco de datos":**

En términos generales, un "banco de datos" no es otra cosa que un archivo de datos sobre una o más materias dotado de un sistema lógico que hace posible su utilización operativa en relación a su fácil acceso y generalmente a un objetivo de información. Hoy resulta casi imprescindible usar la informática y los ordenadores para su producción, mantenimiento y ampliación, y en este texto damos por supuesta su utilización por los Centros de Profesores y de Recursos. Por su parte, la existencia en el mercado de diversos programas o *software* para la producción de archivos de datos y de las lógicas para su utilización hace que sea superfluo incluirlos, ya que la institución de formación que quiera producir un "banco de datos", si conoce la materia cuyos datos pretende archivar y para qué lo quiere, puede acceder al programa informático más adecuado y utilizarlo para conformar una estructura de múltiples archivos abierta, a la que se pueden ir añadiendo nuevos archivos temáticos.

En relación con las previsiones indicativas del diseño de recogida de información y producción de datos de este documento, teniendo en cuenta que cada institución de formación puede ensayar sólo algunas de las técnicas que se describen u otras distintas para alcanzar los mismos objetivos, la estructura de archivos del "banco de datos" de un Centro de Profesores y de Recursos podría ser la siguiente:

— Sobre el sistema de enseñanza de la comarca:

- Archivo de datos de centros de su demarcación, consignando de cada uno de ellos los datos que se consideren significativos y con un programa lógico que permita su utilización operativa tal como ya se describió en su momento.
- Archivo del profesorado de la comarca. Lo mismo que en el caso anterior.
- Un sistema de archivo de datos estadísticos de itinerarios escolares y, en su caso, de flujos de inserción en la vida activa, dotado de una lógica para su tratamiento y obtención de informaciones significativas sobre estos movimientos.

— Sobre la comarca:

- Un archivo sobre unidades familiares (hogares), cuya fuente de información principal sean los datos ya elaborados de procedencia censal (padrones municipales, censos de población, oficinas de empleo, cámaras de industria y comercio, principalmente) proporcionados por las instancias correspondientes, y el programa lógico para su utilización operativa.
- Un archivo ilustrativo y complementario del anterior cuya fuente de información fuese la encuesta a centros propuesta en el diseño de recogida de información y producción de datos, y el programa de tratamiento correspondiente.

— Sobre otros temas:

- Aun cuando se sale del objeto de este texto, el dotar a las instituciones de formación de acceso a archivos y Bases de datos ya existentes, sobre bibliografía, revistas, artículos, estudios, trabajos e investigaciones aparecidos y que vayan apareciendo por áreas o departamentos, dotados de programas para su acceso fácil por descriptores, tiene una utilidad indudable.

- **Publicación (circulación) de la información producida:**

Por una parte, la utilidad para la circulación de la información de una red de comunicación informática por ordenadores que uniera entre sí a todos los centros y la institución de formación de una demarcación, red que permita también el acceso directo desde los centros al "banco de datos" centralizado en el Centro de Profesores y de Recursos, ya ha sido señalada. Sin embargo, independientemente de la existencia o no de esa red de comunicación, la planificación de una difusión y circulación de la información elaborada parece obligada para que la democratización en que consiste en sí mismo el proceso descrito de conocimiento sea operativo.

— Boletín informativo:

Con la periodicidad que se estime conveniente o posible cada Centro de Profesores y de Recursos en sus boletines, además de dar a conocer las ofertas de formación permanente programadas, invitando operativamente a los centros y a los docentes a su participación activa en esta programación, tendría que incluir (o mejor, editar un boletín específico) los principales resultados de la explotación de los datos progresivamente archiva-

dos en el "banco", así como el análisis de las actividades educativas en la comarca y sus resultados, incluidas las del propio centro de formación.

— Exposición dinámica:

El proceso de democratización del sistema de enseñanza en su finalidad de potenciar y activar el desarrollo pleno de la personalidad de alumnas y alumnos que, de una u otra forma, reclama la modificación del medio en el que viven, desborda a los centros educativos y al Centro de Profesores y de Recursos para abrirse a la comarca en la que se inscriben. De ahí la importancia de esta forma de comunicación/circulación de información que se propone.

La institución de formación podría tomar la iniciativa de organizar, como técnica sociológica de animación del proceso de democratización de la enseñanza en el que funcionalmente está incluido, una "exposición dinámica" sobre "la cultura en la comarca donde está ubicado", si es posible con periodicidad anual y con la colaboración activa de los centros, de los Ayuntamientos de la comarca y de las asociaciones culturales en ella existentes.

La "exposición dinámica" como técnica sociológica de animación/provocación de la participación de una población en un proceso colectivo, en este caso en el proceso educativo que estructura el sistema de enseñanza, ha demostrado su eficacia cada vez que se ha realizado. En grandes líneas y a modo indicativo, su estructura y funcionamiento puede ser la siguiente:

— Una **idea:** "la mirada del niño". Cómo las niñas y los niños, los adolescentes ven su barrio, el lugar donde viven y lo que allí pasa.

— Un **guión:** la progresión en el conocimiento del hábitat desde los cuatro a los dieciséis años.

— Un **discurso:** la construcción, utilizando imágenes, sonidos y escritura, de los significantes, "lo que se ve", y de los significados, "cómo lo ve el niño que lo escribe", conformando frases, progresión del discurso sobre los "muros", hacia su última frase y su última palabra, aquella que le da "sentido": el impacto que los adolescentes reciben en sus distintos y múltiples encuentros con la vida adulta.

— La **lectura:** los visitantes (vecinos, madres/padres, docentes, población en general) en su recorrido por la exposición se ven abocados a hacer la lectura de un texto en el que ellos están escritos. Son ellos mismos los que están "colgados" y los que hablan desde los muros sonoros de la exposición. Cuanto ven y oyen en su recorrido/lectura es cómo les significan la mirada de un niño cuando los ve, ve lo que hacen, cómo lo hacen y lo que han hecho.

En el ejemplo de "exposición dinámica" sumariamente descrito, la fuente que permite realizarla es la riqueza informativa proporcionada por la técnica de recogida de información "cuaderno de campo" realizada por las alumnas y alumnos de los centros de la comarca, ilustrada por elementos procedentes del "banco de datos" del Centro de Profesores y de Recursos, que pueden permitir "generalizarla" al dibujar el paisaje en el que la acción del niño, su mirada exploradora, se despliega. La recogida de información por el alumnado durante el curso sobre la comarca y/o los centros escolares es la base informativa de la exposición, cualquiera que sea la idea y el guión adoptados y las

técnicas sociológicas desarrolladas, sean éstas las que se proponen u otras cualesquiera, ya que dentro del proceso democratizador, la exposición dinámica, como cualquier otro medio que se adopte para la difusión de la información, tiene como objetivo el provocar/animar a la participación activa de todos, en tanto que sujetos en el proceso de reproducción social que se realiza sobre el eje y espacios que organiza el sistema de enseñanza.

En cierto sentido la técnica está concebida para que sirva de expresión discursiva de la capacidad transformadora que el sistema de enseñanza de la comarca tiene en el colectivo conformado por los discentes y los docentes, y que despliega mediante la utilización de los espacios, tiempos y energías de todos. Es la expresión de la dinámica creadora de un colectivo que, al menos una vez al año, se desborda y sale de los centros para comunicarse con los vecinos. El realizarla da un sentido profundo a las actividades del curso y una motivación de primer orden para las mismas.

La producción de los significantes: imágenes que pueden ser fotografías, dibujos, esquemas, *collages*, vídeos, espejos para que en determinados paisajes de fondo se vean los visitantes, y hasta quizá breves pantomimas y representaciones; sonidos, fondos musicales, grabaciones de conversaciones, explicaciones habladas o las palabras de las imágenes expuestas; la sonoridad del muro que complementa su expresividad imaginaria; la conformación de los significados, frases que por su orden y sentido progresivo van produciendo un discurso o significación; todo ello constituye una tarea y un desafío para la capacidad creativa de los colectivos implicados, que, desde luego, no está separada en su diseño del proyecto de centro y de los currículos, ni en su realización de la actividad en el aula, quedando explícita, sobre todo, la relación interactiva de los centros con el medio social donde se encuentran ubicados.

## *3. Conclusiones abiertas*

El objetivo de este texto no es el de un "recetario" al que deban sujetarse las actividades "sociológicas" de sus destinatarios: asesores y asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos. Su objetivo es el de colocarlos en una posición activa de sujetos en el proceso de transformación que se señala en la actual Reforma del sistema educativo; de dotarlos de la capacidad necesaria para que puedan romper las fronteras que acotan, para la sociología y los sociólogos, un campo de conocimiento que hoy la Reforma del sistema de enseñanza coloca en el quehacer cotidiano de los enseñantes y que la democratización progresiva de la sociedad sitúa en el desarrollo pleno de la personalidad de alumnos y alumnas en tanto que ciudadanos.

Se trata de abrir y no de cerrar. De abrir los canales de "escucha" para oír y los ojos para ver lo que miran, de activar los mecanismos que permiten significar lo que se "oye" y lo que se "ve", de dotar a las "hablas" de "palabras con sentido" para que puedan y sean escuchadas. La complejidad de los sistemas sociales que, sin embargo, hay que penetrar por el conocimiento para poder establecer como sujetos la estrategia de vivir es tan enorme y multiforme, que resulta inútil toda pretensión de reducir su conocimiento a recetas.

En el momento actual del proceso de progreso social, al sistema de enseñanza se le asigna el objetivo del desarrollo pleno de la personalidad del alumnado. Esta plenitud se concreta, hoy, en su capacidad de establecer sus propias y personales estrategias de vida, y para ello precisan conocer el sistema social en el que viven y van a vivir con la ayuda de los enseñantes, que, por eso, han de estar capacitados para ello.

La sociología, en su transversalidad, queda incluida en ese plan, y hacerla efectiva y operativa es una atribución asignada a los Centros de Profesores y de Recursos y a sus equipos pedagógicos. El texto, las técnicas sociológicas que incluye y los objetivos concretos que propone tienen el único sentido de abrir la sociología a las instituciones de formación para que la encaminen hacia el lugar que hoy tiene asignado: abrir la capilaridad de la institución de formación para que por ella circule la sociología hacia el lugar desde donde tiene que circular, para que incida en el proceso de transformación de la sociedad.

Con ello, la comunicación interactiva de los colectivos discentes/docentes con el medio social se encaminará hacia el progreso, la cooperación y la solidaridad.

## 1.4. Análisis de los recursos y de los obstáculos para la planificación de la formación permanente del profesorado

FRANCISCO IMBERNON
GREGORIO CASAMAYOR
*Universidad de Barcelona*

### Las dificultades y las incertidumbres en la planificación de la formación

La formación, y por supuesto el desarrollo profesional del profesorado, es un **proceso dinámico y complejo.** Un análisis de este proceso que pretenda ser riguroso precisará dividir ese *continuum* en fases y etapas susceptibles de ser abordadas sistemáticamente. Lo mismo cabe decir de la planificación de la formación, que, por una parte, debe procurar que las acciones y modalidades formativas tengan una estructura diversa y flexible y, por otra parte, la propia planificación debe ser objeto de un tratamiento sistemático y riguroso, pero flexible.

Dividir la planificación de la formación en etapas es simplemente un intento de estructuración para conseguir una mayor formalización y permitir una posterior descripción, implementación y evaluación. Y, además, en la planificación de la formación debe existir interactividad en todas las etapas; por ello es conveniente efectuar un análisis **más fenomenológico,** y no tan sistémico, en el establecimiento de actuaciones en el contexto (institucionales, grupales, individuales...).

En nuestro país, pese a la ya consolidada tradición en la puesta en práctica de actividades formativas, no se percibe una preocupación equivalente respecto a la planificación ni, mucho menos aún, respecto de la evaluación de la formación. Y si no se cuenta con un proceso sistemático (planificado y evaluado) y democrático (con la participación e implicación del profesorado) de la formación, como factor de cambio, ésta puede verse reducida a pequeños cambios puntuales o formales. No podemos olvidar que uno de los primeros obstáculos (¡y de enorme trascendencia!) que encontramos en la planificación de la formación es la escasez de evaluaciones demoradas en el tiempo para comprobar el impacto de la innovación que han producido las acciones y modalidades formativas, ya que son necesarios períodos de tiempo amplios para distanciarse y reflexionar en equipo sobre la propia práctica, sobre la planificación realizada en común y sobre el desarrollo de prácticas cooperativas en el aula y en la investigación.

Planificar la formación, tanto en su fase de macroplanificación desde la Administración educativa como en la de microplanificación desde los Centros de Profesores y de Recursos o centros escolares, requiere tener en consideración varios factores y diversas etapas. Establecer fases, momentos o etapas en la formación significa tener una visión de ella como **sistema** y como **proceso**.

La coherencia de un plan de formación requiere una planificación que establezca a quién se dirige, en qué consiste, cuándo y dónde se ejecuta y cómo se evalúa. Y lo que es muy importante, debe permitir una necesaria retroacción para cada una de las etapas.

### Algunos obstáculos iniciales

A menudo, la planificación de la formación suele subestimar, e incluso ignorar, el desgaste energético que supone la implantación de nuevos procesos de formación que comporten cambios, así como el coste que supone realizar algo "nuevo" en las tareas profesionales docentes. Especialmente en su fase inicial, cuando cualquier cambio supone una tarea compleja y "dura", implica dedicar horas extraordinarias, exponerse a situaciones de incertidumbre y también que afloren aciertos y errores que a menudo se considera preferible ocultar para que no quede en entredicho la propia imagen profesional.

Del mismo modo, tampoco podemos olvidar que existe una "resistencia a la formación" paralela a la "resistencia al cambio". Así pues, resulta imprescindible prever estas posibles resistencias, ya tengan un carácter individual o bien colectivo. Son muchas las razones por las cuales algunos profesores y profesoras no se implican en procesos de formación. En general, la resistencia se produce tanto por pequeños como por grandes conflictos relacionados con el clima laboral (normas o expectativas de trabajo colaborativo mal orientadas o desarrolladas), con las estructuras organizativas (la organización burocrática resta poder y protagonismo a los implicados en el trabajo dentro de las instituciones), con diversos aspectos (incentivos, ideología, comunicación, instalaciones, recursos...). Y también por el tipo y el diseño de ciertas modalidades o acciones de formación que, a ojos de una parte del profesorado, generan unos gastos y requieren unos esfuerzos desmesurados en relación con los beneficios innovadores que producen.

Resistencias, en fin, que pueden deberse incluso al "estado psicológico" de algunos docentes, lo que condiciona su participación en este tipo de proyectos.

Otro elemento perturbador es la heterogeneidad de actitudes y creencias sociales que puede encontrarse en el estamento docente, lo que se traduce en un grado de cultura profesional y un nivel de individualismo que, en su interrelación con la profesión, generan un determinado tipo de compromiso con la educación. Aspectos todos ellos que han de ser analizados y tenidos en consideración para poder llevar a cabo una planificación de la formación y que provocan que su realización tenga puntos de fricción con otros ámbitos, como el sociopolítico.

Considerar todos estos factores nos servirá para profundizar en diversos aspectos que nos aseguren la motivación y la buena marcha posterior de la formación. En líneas generales, los factores que hay que considerar serán los institucionales, los humanos y los organizativos (funcionales y materiales). Al fijar los factores que hay que tener en cuenta en la planificación de la formación y al profundizar en ellos veremos que pueden constituirse en recursos ex-

celentes, pero también en obstáculos insalvables. Es decir, unos y otros están hechos del mismo material, constituyen algo así como las dos caras de una misma moneda.

Introducirse en el análisis de los recursos y de los obstáculos en la formación es una tarea imprescindible para la optimización de las prácticas formativas. Los obstáculos forman parte del proceso de la formación, deben entenderse como conflictos cuya superación supone el perfeccionamiento del propio proceso. Así pues, **la formación no puede desarrollarse si no se genera un debate crítico que permita que afloren los problemas y los obstáculos que suscita cualquier cambio.**

El diagnóstico de los recursos y obstáculos, y su análisis, es una fase del proceso que, a pesar del acuerdo sobre su importancia, ha sido muy descuidada en la planificación de la formación. Quizá haya muchos motivos para ello, desde una concepción primaria que considera que se puede formar al profesorado con pocos recursos y que se trata de un colectivo que se "conforma con poco", hasta la visión pesimista que incluso a priori nos dice que los obstáculos son insalvables. E incluso, rizando el rizo, podríamos decir que debemos tener en cuenta los condicionamientos que afectan a cualquier proceso de análisis de los recursos y obstáculos, ya sea el efectuado por los propios implicados en la formación como el llevado a cabo por asesores externos.

Por lo que a nosotros se refiere, queremos destacar la importancia creciente de un análisis previo de los recursos y de los obstáculos, en el sentido de valorar en su justa medida los aspectos que intervienen en el proceso, lo que nos ha de permitir tomar decisiones con la finalidad de mejorar constantemente el proceso.

Así pues, tal y como se ha dicho con anterioridad, los diferentes factores que facilitan y posibilitan la planificación de la formación pueden constituir los más importantes recursos, pero también los obstáculos o dificultades más insalvables. A continuación intentaremos desgranar unos factores que no constituyen compartimentos estancos, pero que estructurados así nos facilitarán su análisis:

- **A QUIÉN.** Recursos y obstáculos en relación con las personas e instituciones a las que se dirige la formación.
- **QUÉ.** Recursos y obstáculos en relación con los contenidos de la formación.
- **CÓMO.** Recursos y obstáculos en relación con las estrategias.
- **DÓNDE.** Recursos y obstáculos en relación con el escenario de la formación.
- **CUÁNDO.** Recursos y obstáculos en relación con la temporización.

Teniendo en cuenta que, según nuestro criterio, recursos y obstáculos están íntimamente ligados hemos creído conveniente analizarlos conjuntamente. Por ejemplo, si definimos un elemento funcional o personal como recurso imprescindible, su carencia constituirá de por sí un importante obstáculo.

### A quién. Recursos y obstáculos en relación con las personas a las que se dirige la formación

Planificar la formación significa, a grandes rasgos, realizar un diagnóstico, efectuar una recogida de información, seleccionar ésta, concretar unas necesidades, elaborar un diseño para un contexto determinado, ejecutarlo a partir de dar respuesta a situaciones problemáticas y prever una evaluación.

Así pues, antes de llevar a cabo en su momento el diseño de la formación, será necesario realizar un diagnóstico previo de la situación que, en nuestro caso, estará en función del alcance de una planificación que puede referirse a ámbitos muy diversos.

**Una vez realizado el diagnóstico se puede pasar a la planificación** de las diferentes acciones y modalidades formativas, las cuales constituyen un nuevo paso: es el período en el que la formación se traduce en una serie de prácticas mediante un sistema de intervención. Como es lógico, periódicamente debe volverse a la planificación que ha de ser sometida a un proceso constante de revisión. Desde nuestro punto de vista, en esta fase adquiere una importancia capital **la negociación con todos los implicados** en la formación.

Esta fase de puesta en práctica de la planificación de la formación ha sido tratada por diversos autores; coincidimos con ellos cuando **priman la práctica como espacio en el que la formación adquiere su verdadero sentido.** Es la etapa de la institucionalización. Como objetivo prioritario interesa analizar, conjuntamente con las personas interesadas, la dinámica de cambio que origina.

La planificación de la formación del profesorado debe tender a la elaboración de planes territoriales de formación que, partiendo de los planes de los centros educativos, de sus necesidades reales y de sus estructuras democráticas, contemple la participación del profesorado e implique de manera coordinada a todas las instituciones que realizan formación permanente. Dicha participación, la implicación mencionada y la complementariedad de la oferta formativa son recursos evidentes para la planificación. Y por el contrario, deben contarse entre los obstáculos la imposición, la descoordinación e incluso la competencia entre instituciones. Por otra parte, no debemos olvidar, en el proceso de planificación de la formación, que **hay que tener en cuenta los sentimientos y la motivación de los agentes que han de llevarla a cabo.**

¿Pero qué encontramos en las zonas geográficas que sea necesario analizar para elaborar un plan de formación y qué puede constituir un recurso o un obstáculo?

En primer lugar hallamos diversas tipologías de profesorado: noveles y experimentados (entre estos últimos la edad puede ser otro factor que considerar); en segundo lugar, un desempeño de la profesión diversificado en etapas o niveles, con desarrollos profesionales específicos: infantil, primaria, secundaria, bachillerato... y en tercer lugar, la zona de trabajo: rural, semirrural, urbana, suburbial. Tampoco podemos olvidar la necesidad de analizar el tipo de profesorado que trabaja en una zona determinada, ya que sus características pueden resultar un obstáculo para la formación: edad, sexo y años de experiencia en el territorio. Estas características personales y los diversos intereses que conllevan configuran una serie de elementos que pueden tanto favorecer la planificación como obstaculizarla, mediante la aparición de ciertas resistencias a la formación. Conviene estar alerta para evitar un doble peligro: por un lado, podemos encontrarnos con que la formación sólo alcance a los que ya están predispuestos a ello y, por otro lado, que la formación se centre en temas en los que estén previamente interesados y no en aquellos que les sean necesarios.

Para que la mayor parte del profesorado se sienta integrado ha de poder participar en la formación de una manera consciente, implicando su ética, sus valores, su ideología. También es fundamental que la formación suponga una mejora profesional inteligible y que esté suficientemente explicitada y resulte comprensible. La formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencias, pero éstas tendrán un carácter más radical si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Toda esta argumentación recurrente nos conduce a expresar la necesidad de que en el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de los planes de formación permanente, elaborados ya sea con la intención de propiciar desarrollos curriculares específicos, o sea para potenciar diversos itinerarios que deben entenderse como flexibles, participen diversos grupos de profesoras y profesores interesados, y de que por tanto se establezca un procedimiento organizativo extenso y descentralizado, atendiendo a la diversidad y heterogeneidad del profesorado.

Esta participación comporta la creación de un sistema de comunicación mediante el cual se llegue a todo el profesorado, para que éstos puedan corresponsabilizarse efectivamente en el proceso organizativo y también en la dirección, coordinación y toma de decisiones del ámbito correspondiente (zona, Centro de Profesores y de Recursos, centro educativo).

Para conseguir este grado de participación resultará fundamental suministrar a las personas implicadas los medios para adaptar continuamente los planes de formación a sus necesidades y aspiraciones. La participación del profesorado será necesaria no únicamente en la etapa organizativa, sino también en el momento de llevar a la práctica la formación permanente, de manera que se establezca un proceso continuo de modificación e introducción de las estrategias, basado en la experiencia acumulada y, a la vez, en las nuevas necesidades detectadas.

La ventaja que supone para el profesorado en ejercicio trabajar en este contexto radica en que su experiencia permite desarrollar un papel constructivo y creativo en el proceso de planificación y decisión, un rol no únicamente técnico en el que se da una subordinación a la producción del conocimiento, una separación entre la teoría y la práctica, un aislamiento profesional, una marginación de los problemas morales, éticos y políticos de la educación, un gremialismo y una descontextualización que constituyen, todos ellos, verdaderos obstáculos en la formación del profesorado. La no participación y la no implicación de los docentes son, sin lugar a dudas, obstáculos difícilmente superables para llevar a cabo una planificación de la formación en un territorio determinado.

En este apartado, referido a las personas afectadas por la formación, también son motivo de análisis obstáculos institucionales como los relacionados con la política educativa y las relaciones jerárquicas.

Respecto a la planificación de la formación, no cabe duda de que la formación permanente del profesorado se enfrenta con obstáculos institucionales. Uno de ellos puede ser el proceso organizativo en sí, en el que se plantea la necesidad real de la participación de todos los enseñantes interesados en los diversos niveles de toma de decisiones, y otro está relacionado con un nuevo aspecto de la planificación que surge cuando la formación permanente se institucionaliza. También puede ser un gran obstáculo el aislamiento y la secundariedad de los proyectos por lo que se refiere al apoyo institucional, lo que ocasiona una desmotivación o una dependencia del asesoramiento, sin llegar a dar el salto a la práctica colaborativa.

Si bien es cierto que a medio plazo el carecer de posibilidades de promoción (carrera docente) puede suponer otro importante obstáculo para la planificación de la formación permanente, en nuestro país esta circunstancia no constituye en la actualidad un impedimento muy evidente. Ello no evita que a medio o largo plazo pueda convertirse en uno de los grandes obstáculos con los que deberemos enfrentarnos. Otros obstáculos que hay que tener presentes y que hay que tratar de diagnosticar son: el corporativismo, cuando la formación permanente no va acompañada de una certificación acreditativa, sobre todo en la formación en centros en donde el profesorado asiste como miembro de un grupo y no como un individuo aislado; la relación con otros servicios de la Administración

(por ejemplo, la Inspección) e incluso la capacitación de ponentes y personas que asesoran en las instituciones de formación.

En otro orden de cosas, cabe destacar también como factor determinante (¿recurso u obstáculo?) la ligazón de la formación con un proyecto global del centro.

Pero tampoco es conveniente caer en el maniqueísmo de que el aislamiento es malo y la colaboración es siempre buena para la formación. A menudo, el aislamiento que el profesorado exige es una forma de protegerse de un medio adverso y una posibilidad de encerrarse para realizar las tareas propuestas, pues es una manera de optimizar tiempo y energías. Un profesor o profesora puede aislarse en un momento determinado sin que ello suponga que no posee una mentalidad de trabajo colaborativo. Son las culturas del aislamiento y la privacidad frente a las culturas colaborativas lo que puede llegar a suponer un severo obstáculo para la creación de condiciones de cambio y mejora en los centros educativos. La cultura colaborativa comporta, en sí misma, un espíritu de perfeccionamiento.

Para dar por finalizado este apartado únicamente nos cabe recordar que podemos decir que una actividad de formación es entendida como desarrollo profesional y que, por tanto, es un factor de motivación que debe reflejarse en la planificación cuando parte de ciertas premisas:

- El profesorado posee ya importantes conocimientos subjetivos y objetivos.
- La adquisición de conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros.
- La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo y heurístico, no lineal.
- La adquisición de conocimientos está muy influenciada por los factores de organización del centro.

### Qué. Recursos y obstáculos en relación con los contenidos de la formación

En toda planificación de la formación es imprescindible realizar previamente una identificación de las necesidades de formación para evitar que los contenidos de la formación sean seleccionados por personas no implicadas directamente en la formación permanente e incluso que esta selección se realice sin consultar a los propios interesados. Esta reflexión nos permitirá analizar si predominan en la formación contenidos relativos a la adquisición de conceptos, a la realización de proyectos, al desarrollo de actitudes, a la evaluación, etc., e incluso si dentro de ellos pretendemos desarrollar una fundamentación y profundización teórica, habilidades y procedimientos, actitudes y valores o si nos planteamos objetivos mixtos.

Así pues, en la planificación debe darse prioridad al **análisis de las necesidades de formación.** Pero detectar las necesidades y analizarlas, no únicamente desde una perspectiva técnica, es mucho más complejo de lo que a primera vista pueda parecer, ya que el mismo concepto de necesidad resulta demasiado confuso y vago. A pesar de ello, por lo que se refiere al contexto de la formación, podemos hacer hasta cinco matizaciones del concepto de necesidad:

1. Necesidad como carencia, la satisfacción de la cual originará la formación. Es un concepto de necesidad normativo o prescriptivo.
2. Necesidad como voluntad de cambio deseado por la mayoría del equipo, lo que le proporciona un carácter democrático.
3. Necesidad como sensación percibida por el colectivo, aunque no se explicite su sentido.
4. Necesidad expresada por los sujetos.
5. Necesidad relativa, es decir, por comparación con una situación ajena.

El análisis de las necesidades de tipo prescriptivo o normativo demanda que alguien establezca lo que "debería ser", ya que parte de una idea de carencia, es decir, hay que fijar la distancia entre lo "que es" y lo que "debería ser". Este planteamiento —y hacemos aquí un paralelismo con la formación en ámbitos empresariales— no debería corresponder al ámbito profesional de la formación del profesorado como único análisis posible de la necesidad. Si consideramos que la tarea de enseñar es idiosincrásica, vertiginosa, contextual y compleja es difícil que un análisis de necesidad basado en una perspectiva normativa sea de utilidad para la planificación de la formación del profesorado. **La formación, en cuanto que desarrollo profesional, debe estar claramente imbuida de la perspectiva democrática,** es decir, el cambio ha de ser deseado por la mayoría del colectivo. Para ello habrá que utilizar **un análisis de necesidades de proceso y colaborativo.**

El análisis de necesidades de proceso se adecúa a los contextos curriculares específicos para facilitar el desarrollo de los procesos pertinentes (participación, apropiación, construcción compartida, focalización, etc.).

En este sentido, el análisis de necesidades tiene un doble objetivo: por una parte, que un grupo de profesores y profesoras, pertenecientes a una institución educativa, sean capaces de conocer las necesidades que su propia práctica genera para poder mejorarla; y por otra, ese conocimiento debe proporcionarles no sólo una lista de problemas, sino más bien un "mapa" en el que se identifiquen sus necesidades, las relaciones existentes entre ellas y, por último, una priorización de las mismas.

Desde un enfoque técnico, el proceso de valoración de necesidades pretende descubrir, de forma prescriptiva o normativa, las necesidades que tiene el profesorado (o la comunidad educativa en general), asumiendo que dichas necesidades son como las leyes que rigen desde siempre la Naturaleza y sólo esperan ser descubiertas (conocidas) por alguien.

Por el contrario, desde esta perspectiva, la democrática, se asume que las necesidades se han de "construir" mediante un proceso de reflexión que conduzca no sólo a su conocimiento, sino también, y sobre todo, a una toma de conciencia de que ésas son las necesidades que el grupo siente como verdaderas. Se parte, por tanto, de la hipótesis de que la necesidad es un **constructo complejo** que hay que analizar para poder comprenderlo y asumirlo adecuadamente. Y ese análisis debe producirse inevitablemente en y por el grupo, aunque éste requiera apoyo externo para realizarlo.

El colectivo de profesores y profesoras, además de adquirir el conocimiento de sus propias necesidades, aprende el proceso más adecuado para realizar, cuantas veces les sea necesaria, esa identificación, de modo que el centro educativo, en tanto que organización, sea cada vez más autónomo en la resolución de sus problemas.

La identificación de necesidades es el primer paso en ese proceso de reflexión. En él se pretende, básicamente, que a partir de la identificación de necesidades que todos y cada uno de los miembros del grupo realicen se llegue a construir una identificación colectiva, sentida por todas las personas implicadas y en la que todas ellas se reconozcan.

Es importante, en esta misma línea, que haya un circuito comunicacional fluido por donde se muevan las informaciones sobre las necesidades detectadas (de manera ascendente, descendente y horizontal; desde el profesorado hasta la Administración pasando por los centros y los Centros de Profesores y de Recursos), sin que se produzcan demasiadas interferencias o interpretaciones. En caso contrario no cabe sino aplicar lo que ya hemos comentado reiteradamente: un recurso vital como es una información objetiva y veraz se transforma en un grave obstáculo, ya que estamos planificando sin saber qué necesidades hemos de satisfacer o estamos intentando cubrir otras quizás inexistentes.

El equilibrio entre el análisis de las necesidades de formación del territorio, del profesorado, de la institución y del propio sistema educativo permitirá distinguir entre **necesidades superficiales,** que habrá que desestimar, y **necesidades profundas,** en las que habrá que incidir mediante la planificación. También nos permitirá diferenciar entre necesidades individuales, colectivas, de centro o de zona. Es fundamental detallar al máximo el supuesto problema o problemas que se hayan detectado y cuáles pueden ser sus posibles causas para programar una acción coherente.

Las finalidades contextuales que se pretende conseguir (primer elemento que hay que destacar en el proceso de planificación de la formación) han de estar en consonancia con los resultados del diagnóstico previo efectuado, entre ellos el de las necesidades. Hasta que no se haya llevado a cabo un diagnóstico de las condiciones previas no habría que empezar a diseñar un plan de formación.

En este apartado encontramos diversos obstáculos que tienen su origen en las personas que intervienen en los procesos de formación (asesores, coordinadores, ponentes, profesorado asistente...).

Uno de los aspectos negativos en el proceso de extensión de la formación permanente del profesorado, como ya se ha comentado con anterioridad, puede ser la notoria disminución de la asistencia y participación de los docentes cuando vean que no existe la posibilidad de conseguir, mediante esta formación, una cierta promoción personal o algún otro incentivo. Para muchos profesores y profesoras, si la formación permanente va a suponer un aumento de la calidad de la educación y una capacitación más adecuada a la enseñanza actual, también ha de significar un mejoramiento del propio *status* profesional.

Tampoco podemos obviar los obstáculos que provienen de la transmisión que se realiza en las sesiones de formación. Nos referimos a que puede existir una contradicción entre, por un lado, la política y la orientación de la formación (reflexión, experimentación, adecuación, contextualización, no generalizar problemas, modelos más regulativos...) y, por otro lado, la demanda por parte de un sector del profesorado de "recetarios" formativos en la búsqueda de soluciones particulares, e incluso porque en la formación no se contemplan espacios para un currículo más flexible, más diverso.

Se trata, en definitiva, de resolver el problema que supone combinar las exigencias del profesorado con las de la política educativa... Aun así, la formación permanente ha de evitar convertirse en una formación de "consumo"; una

formación donde el profesorado tiene bastante con "consumir" los contenidos y las estrategias metodológicas para reproducirlas posteriormente, imitando a la persona que asesore o actúe como ponente, sin realizar una adecuación personal a su clase y a su entorno. Una auténtica formación ha de ser un catalizador de la acción personal del profesorado, para que éste reconstruya en su propia práctica lo aprehendido en la formación permanente.

### Comunicación y negociación

Abrimos aquí un breve paréntesis para desarrollar un aspecto común a todas las organizaciones humanas: empresariales, sanitarias, educativas, etc. Se trata del proceso de comunicación que debe permitirnos recabar la información válida para poder desarrollar una planificación efectiva; en este proceso, la negociación, entendida ampliamente también como diálogo, reflexión conjunta, búsqueda de consenso, etc., tiene una función primordial.

Para ilustrar lo que queremos decir quizá sea conveniente utilizar un ejemplo de otro contexto teóricamente más neutro. Cuando la Administración correspondiente decide poner en marcha un plan de infraestructuras, por ejemplo mejorar la red de carreteras mediante una serie de autovías que conecten diversas poblaciones, se abre un proceso complejo que, tras la decisión política, se inicia con una serie de estudios para priorizar las actuaciones (necesidades urgentes, compensaciones territoriales, estrategias políticas..., ¡nunca es posible hacerlo todo a la vez!): estudios sobre densidad demográfica, sobre flujo de vehículos, transporte de mercancías y pasajeros, polígonos-industriales, impacto ambiental, etc.

Una vez recabada (recogida, analizada y seleccionada) la información, y contrastada con diferentes instancias (Ayuntamientos, Diputaciones, Cámaras de Comercio...), se diseña el plan y se aprueba. En este momento, la Administración central cede el protagonismo a otras Administraciones (delegaciones ministeriales, por ejemplo), que se encargan de concretar las actuaciones del plan para su territorio. Es decir, éstas ejecutan una parte de un plan complejo, se ocupan de informar al público, de llevar a cabo las expropiaciones, contratar a las empresas, supervisar la calidad de las obras, etc.

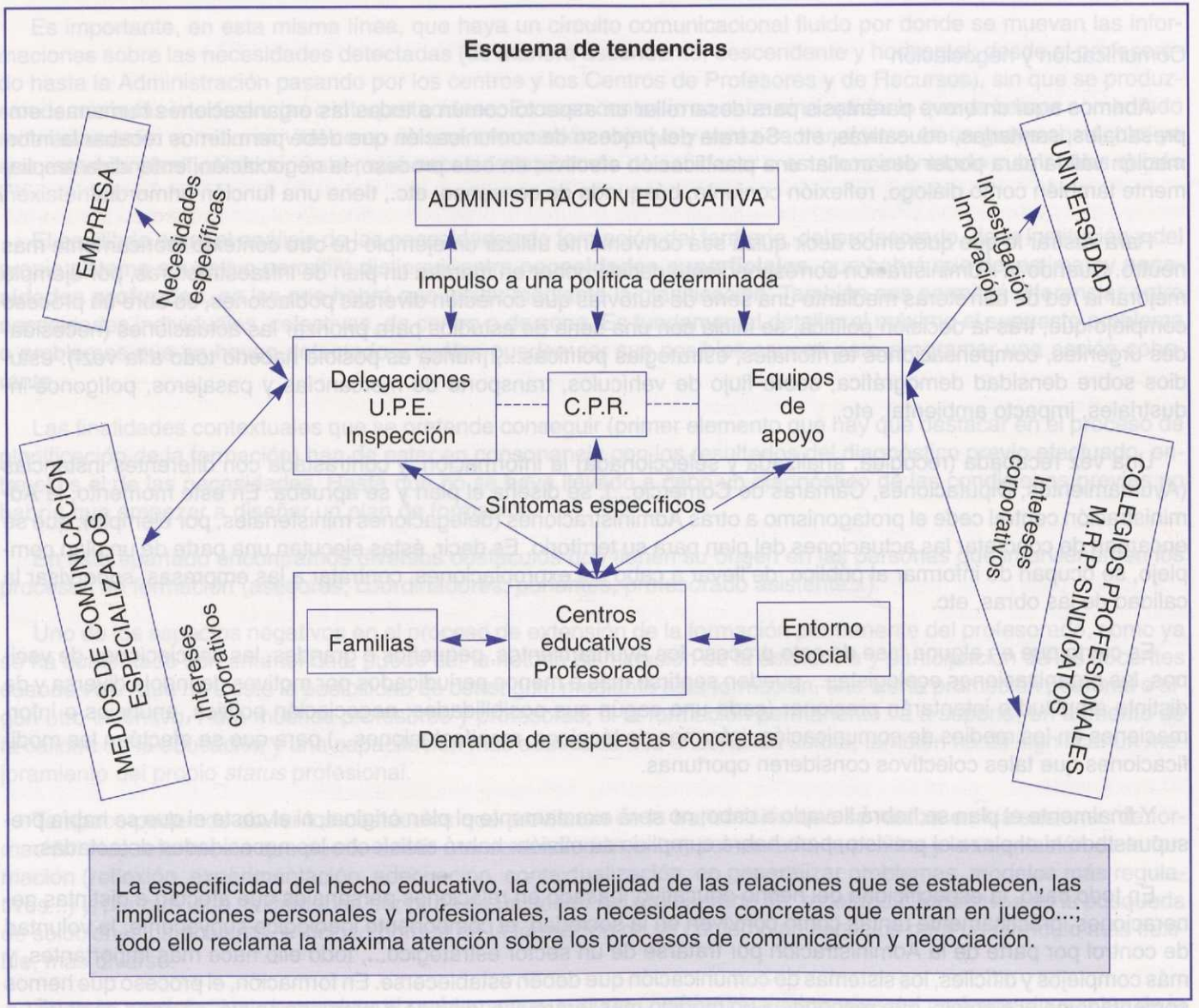
Es cierto que en alguna fase de este proceso los Ayuntamientos, pequeños o grandes, las asociaciones de vecinos, las organizaciones ecologistas... pueden sentirse más o menos perjudicados por motivos de índole diversa y de distinta amplitud e intentarán presionar (cada uno según sus posibilidades: negociación política, anuncios o informaciones en los medios de comunicación, informes de técnicos, manifestaciones...) para que se efectúen las modificaciones que tales colectivos consideren oportunas.

Y finalmente el plan se habrá llevado a cabo; no será exactamente el plan original, ni el coste el que se había presupuestado ni el plazo el previsto, pero habrá cumplido su misión: habrá satisfecho las necesidades detectadas.

En todo caso, la especificidad del hecho educativo: basado en relaciones personales que afectan a distintas generaciones, prácticamente tantas como conviven en la sociedad; el componente ideológico subyacente; la voluntad de control por parte de la Administración por tratarse de un sector estratégico..., todo ello hace más importantes, y más complejos y difíciles, los sistemas de comunicación que deben establecerse. En formación, el proceso que hemos comentado en el ejemplo, que responde a un modelo más jerárquico, dirigido e intervencionista, no sería posible. En nuestro marco se producen muchas más interacciones en todas y cada una de las fases de ese proceso.

Veamos al respecto un esquema de tendencias; nos ayudará a visualizar a la vez la complejidad, y la importancia, de las relaciones comunicacionales que se establecen. Cabe advertir que es un esquema que no pretende hilar fino, sólo mostrar las grandes tendencias:

**Esquema de tendencias**




La especificidad del hecho educativo, la complejidad de las relaciones que se establecen, las implicaciones personales y profesionales, las necesidades concretas que entran en juego...; todo ello reclama la máxima atención sobre los procesos de comunicación y negociación.

*Cuadro 1*

**La comunicación es participación, implicación, negociación**

No se trata aquí de hacer teoría de la comunicación ni tampoco es necesario destacar sus virtudes. Basta, en todo caso, con reconocer que nuestros interlocutores pueden hacer aportaciones de mérito, que todas las personas tenemos algo que aprender de las demás y, por tanto, les ofrecemos la oportunidad de establecer ese intercambio. Es necesario, pues, un cierto talante democrático.

De todos modos, lo que nos interesa es establecer cuáles son los mecanismos que hacen que la comunicación sea posible y eficaz. En este sentido, cabe decir que a lo largo de este trabajo ha ido apareciendo, incluso reiteradamente, la necesidad de crear canales de participación en todos los niveles de decisión, que es preciso implicar al mayor número posible de personas (sobre todo a quienes permanecen siempre en segunda o tercera fila) y que es imprescindible mostrar que no se trata de conseguir un nutrido grupo de figurantes, sin texto, sino que, por el contrario, se crearán modos y maneras de negociación para que sus propuestas acaben plasmándose en los planes. ¿Podemos afirmar que esto es siempre así? ¿Tienen las personas responsables de la planificación educativa, en cada uno de sus niveles, suficiente margen de maniobra o sólo se admite el diálogo y la negociación cuando lo afectado es el maquillaje más superficial?

Así pues, si llegamos a un mínimo consenso sobre el hecho cierto de que sabemos qué hay que hacer para conseguir una verdadera comunicación, deberíamos preguntarnos cómo hay que llevarla a cabo:

— Antes que nada lo que nos interesa saber es cómo circula la información.

— Si lo hace a través de mecanismos objetivos, por el procedimiento boca-oído o por interpretación de un intermediario.

— También es importante conocer quién la recoge, analiza, selecciona y distribuye.

— Qué instrumentos utiliza para ello: si las conclusiones quedan registradas, si se consultan los antecedentes...

— Importa saber si este proceso es sistemático o sólo anecdótico, etc.

— Si intervienen una o más personas, cuál es su grado de transparencia (deja circular la información o la filtra).

— Si se produce una devolución sistemática, de manera que el emisor se convierte alternativamente en receptor.

— Conviene saber si la información que va ascendiendo peldaños contiene todavía trazos de su formulación inicial o si ha ido sufriendo retoques, añadidos, finezas...

— ... Otras situaciones.

Hay más aspectos a considerar; hacen referencia, por ejemplo, a instrumentos materiales que faciliten la circulación de la información, que la divulguen, que la pongan al alcance de todas las personas interesadas e, incluso, a la existencia de espacios abiertos a la comunicación, lugares de encuentro a los que se pueda acudir sin previo aviso, sin motivo evidente...

Y esta serie de cuestiones es necesario planteárselas en todos los ámbitos y en todos los sentidos, pero ¡atención!, no para dar una respuesta única para todos los contextos. Afortunadamente, la comunicación no se puede decretar ni fijar de manera unilateral. Será precisamente en función de la calidad de ese intercambio cuando podremos decir que se establece una comunicación y no un mero trasvase de informaciones ni, en el peor de los casos, un diálogo de sordos.

### Cómo. Recursos y obstáculos en relación con las modalidades y estrategias formativas

La planificación de la formación debe establecer unas determinadas acciones, modalidades y estrategias formativas a partir de la constatación de que en las condiciones de cambio continuo en las que se encuentra la institución escolar el profesorado debe asimilar e interiorizar la situación de incertidumbre y complejidad que caracteriza su profesión y debe renunciar a cualquier forma de dogmatismo y de síntesis prefabricadas.

Las acciones, modalidades y estrategias de formación deben organizarse sobre la base del trabajo en grupo, centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas comunes. Para ello, las actividades deberían ir precedidas de una fase de "negociación".

En base a esta negociación debería decidirse el nivel de intervención de la persona o de las personas que faciliten informaciones necesarias para la continuidad del trabajo (sean asesores internos o no). En esta fase de negociación conviene analizar qué acciones y modalidades ayudarán a transformar la práctica y qué estructuras de pensamiento y qué actitudes queremos ayudar a modificar. Pero sin olvidar que cualquier sistema de intervención en formación ha de situarse dentro de las limitaciones culturales, las estructuras económicas y las transformaciones sociales.

Para evitar que la intervención formativa sea tomada como una receta de carácter normativo o simplemente de carácter culturalista y de ningún modo relacionada con el cuestionamiento de la propia práctica, el profesorado tendría que asumir como integrantes de su práctica profesional diversos procesos:

- La revisión crítica de la propia práctica como exigencia de una relación educativa renovada.
- La búsqueda del significado y de la importancia del conocimiento en el contexto histórico en el cual se enseña y en relación al valor formativo.
- La definición de principios y la elaboración de un proyecto conjunto que prevea el uso de actividades más adecuadas.

Ello implica que la formación permanente del profesorado en ejercicio sea predominantemente de carácter metodológico, en el sentido amplio de que, entre las características necesarias para promover el cambio profesional del profesorado, no se tienda a ofrecer únicamente nuevos conocimientos disciplinarios, sino **procesos relativos a metodologías de investigación, a proyectos, a la observación y diagnóstico de los procesos educativos, estrategias contextualizadas de intervención didáctica, de comunicación, de toma de decisiones, de análisis de la interacción humana en la relación enseñanza/aprendizaje y en las instituciones educativas.**

Antes de realizar una planificación hemos de valorar si la institución en la que se va a desarrollar la formación tiene recursos para suministrar los elementos adecuados, y analizar qué modalidades y estrategias de formación se han utilizado anteriormente con mayor satisfacción, con mayor capacidad de innovación y, cómo no, analizar también los obstáculos que han dificultado su puesta en práctica.

En la planificación de la formación deberíamos introducir ciertos valores profesionales como:

- La colaboración con el profesorado a la hora de identificar, definir, clarificar y resolver situaciones problemáticas específicas.
- Establecer una mayor empatía y comunicación con los docentes. Hay que subsanar la carencia de un clima de comunicación entre el profesorado, e incluso podríamos añadir la falta de procesos claros, de negociación o de consenso, respecto a la toma de decisiones.
- No considerarse personas expertas infalibles.
- Instaurar la reflexión sobre uno mismo y la autoevaluación como medio para superar las respuestas estereotipadas.

Estas cuestiones están claramente interconectadas. Es necesario incorporar a la planificación de la formación permanente otros servicios y otras instituciones vinculadas directamente al campo de la formación (las dedicadas a la formación inicial, las instituciones públicas y privadas, sean locales o autonómicas, etc.) y al de las enseñanzas no regladas. La planificación de la formación, la política educativa y los mecanismos administrativos convencionales no pueden ignorar la oferta que realizan otras instituciones, asociaciones o movimientos.

En este apartado aparecen también los obstáculos materiales, aquellos que se derivan de los presupuestos, de la infraestructura y del material que hay que utilizar en la formación, pero no nos parece conveniente magnificarlos. Muchos de estos obstáculos pueden salvarse si se analizan con anterioridad los recursos necesarios para poner en práctica el plan de formación. Es evidente, en cualquier tipo de planificación, la necesidad de realizar una previsión lo más detallada posible de los recursos necesarios para llevar a cabo el plan y también de su organización. Esta previsión implicará disponer de información sobre de qué condiciones se parte para satisfacer ciertas necesidades y qué modalidad formativa será la más adecuada para atenderlas.

Los recursos pueden agruparse en institucionales, personales (recursos humanos), material y documentos, bienes fungibles, presupuesto... (recursos materiales), y tiempo, locales, espacios disponibles... (recursos funcionales).

Los recursos institucionales son los provenientes de la institución o de fuera de la institución educativa, pero que nos llegan a través de canales administrativos. También podría considerarse un recurso institucional la política educativa que se plasma en orientaciones o documentos prescriptivos.

En este apartado podemos contar también con los centros de documentación, hemerotecas, bibliotecas, archivos y cualquier fondo bibliográfico o documental que pueda utilizarse como recurso o como fuente de recursos.

Antes de fijar las acciones y modalidades formativas será necesario saber con qué personal podemos contar. Son los recursos humanos: cuáles serán sus responsabilidades y competencias, cuántas personas necesitaremos a lo largo del proceso, cómo serán contratadas y motivadas, etc.

Es preciso considerar también que puede ser necesario formar a los asesores y asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos u orientar a los ponentes; en este caso, será imprescindible realizar un plan específico de acción (reuniones, convocatorias, material, fotocopias, viajes, etc.). La implicación del asesor o del ponente debe ser analizada detenidamente para entrever cuál será su papel en la formación: información, persona mediadora o facilitadora, coordinador logístico, ponente, coordinador pedagógico, participante, persona que actúa como observador/evaluador...

Debe preverse, asimismo, si será necesario contratar a personas ajenas a la institución y asegurarse de que estén dispuestas en el tiempo exigido y se hayan familiarizado con las condiciones de los recursos materiales. Si el profesorado que hay que formar debe desplazarse será indispensable prever una serie de cosas: alojamiento, manutención, transporte, dietas... Y no podemos olvidar los recursos materiales. Es imprescindible procurarse el presupuesto necesario (ya sea interno o de financiación externa) y distribuirlo en función de los diversos costes de la formación.

Antes de elegir las modalidades de formación hay que determinar los materiales y los documentos que serán necesarios para atender a los objetivos que hay que alcanzar. También será necesario prever la renovación de materiales fungibles como papel, agua, fotocopias...

Es necesario acondicionar los locales que se emplearán, precisar sus equipamientos y la superficie necesaria, asegurarse de que estarán disponibles en el tiempo oportuno y durante el período necesario.

En resumen, organizar los recursos significa prever:

- El personal: responsabilidades, competencias, número, formación.
- El presupuesto: adquisición, distribución, gestión.
- Los locales y los espacios: equipamientos, superficie, disponibilidad.
- El tiempo: plan, horarios.
- El material, los documentos, los bienes fungibles, su disponibilidad y adquisición.
- La acogida de las personas que hay que formar.

Quisiéramos hacer una última reflexión sobre estos aspectos: funcionan como los actores secundarios de las películas americanas; si son malos pueden estropear la cinta, pero si son buenos no somos conscientes de su presencia. Muchas buenas actividades formativas pueden malograrse a causa de una mala resolución de estos aspectos secundarios.

### Dónde. Recursos y obstáculos en relación con el escenario de la formación

Toda planificación se realiza en un contexto determinado, y ese contexto posee elementos que según sea nuestra gestión pueden convertirse en recursos o en obstáculos a la formación. La situación de los Centros de Profeso-

res y de Recursos y de los centros educativos, la estructura socioeconómica de la zona, sus infraestructuras, son algunos de esos elementos.

Por supuesto, el análisis del escenario puede suponer la utilización de recursos indirectos de la zona, eliminando así un posible obstáculo a la formación. El factor de contextualización será fundamental en la planificación de la formación, ya que el desarrollo profesional siempre debe tener lugar en un contexto social e histórico determinados, que influye en su naturaleza.

En esta contextualización intervienen los diversos marcos escolares en los que se produce el desarrollo profesional, asumiendo su importancia. Y cuando hablamos de marcos escolares nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones) como a las cualidades que caracterizan los ambientes en los que se produce. En la formación interactúan múltiples variables como son: la cultura de las instituciones educativas, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Los contextos sociales que habitualmente condicionan la formación reflejan una serie de fuerzas en conflicto. Los veloces cambios impuestos por los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones, entre ellas la educativa. Por tanto, analizar el escenario profesional será fundamental y conviene tener muy presente que, en ese escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen no son únicamente instrumentales, ya que obligan al profesorado a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible.

El Centro de Profesores y de Recursos en cuanto que institución de formación puede convertirse también en un potente recurso formativo. Para ello, en el momento de planificar la formación debe tenerse en cuenta cómo beneficiarse de las siguientes características:

1. *La organización del trabajo*

Grado de autonomía, posibilidades de elección, nivel de creatividad, posibilidades de tratamiento de los imprevistos, posibilidades de experimentación, variedad de fuentes de información, relación con los asesores y asesoras, posibilidades de elaboración de proyectos, eliminación de barreras entre asesorías, coordinación del equipo pedagógico.

2. *El desarrollo de la promoción*

Posibilidades de movilidad y promoción, valoración de los conocimientos y experiencias de las personas recientemente incorporadas.

3. *La comunicación interna*

Elaboración de boletines internos, reseñas explicativas del funcionamiento, informes sobre investigaciones de calidad, documentos audiovisuales, facilitación de intercambio entre departamentos y centros, difusión de indicadores de progreso.

4. *El tratamiento de los espacios*

Accesibilidad de los centros de documentación, compatibilidad de sus reglas de utilización con las limitaciones de funcionamiento, tratamiento de los espacios para la facilitación de los intercambios y la autoinformación, posibilidades de adecuación de los locales.

5. *El estilo de dirección*

Incitación a elaborar proyectos, implantación de condiciones de responsabilización, desarrollo de capacidades autónomas de resolución de problemas, práctica de la delegación, aceptación y delimitación del derecho al error, puesta en práctica sistemática de la información de retorno sobre el trabajo realizado.

6. *La política de evaluación*

Integración de los criterios de formación y desarrollo profesional, valorización de la gestión responsabilizadora, toma en consideración de criterios de aprovechamiento y de difusión de los conocimientos y de las experiencias.

Pero es el centro educativo, sin duda, el lugar privilegiado sobre el que centrar la planificación y la realización de actividades de formación. Así pues, características como colegialidad, frecuencia en las interacciones y comunicaciones, ayuda entre profesores y profesoras, etc., funcionan a modo de termómetro, son indicadores valiosos del cambio y la innovación educativa en los centros. Ello implica concebir el centro educativo como una organización, con una cultura, en un contexto determinado, en relación con otras instituciones (otros centros educativos, Administración, Universidad, instituciones locales...), susceptible de cambiar y de mejorar globalmente como institución.

Aunque, a menudo, los centros poseen unas limitaciones que se convierten en verdaderos obstáculos a la formación, como las estructuras de toma de decisiones, la falta de tiempo, las suspicacias en relación con el equipo directivo, la actitud de la dirección, el acceso a medios y recursos diversos, la falta de voluntad para tomar decisiones y pasar a la acción, la escasa comunicación dentro del centro, la falta de constancia para mantener un proceso de formación.

### Cuándo. Recursos y obstáculos en relación con la temporización

Es indispensable establecer un plan preciso de las actividades relativas a la formación distinguiendo bien las fases y teniendo en cuenta el factor tiempo:

— Los horarios (laboral lectivo, laboral no lectivo, no laboral, mixto).

— La duración global de la actividad y el tiempo de descanso semanal, los días festivos, etc.

— La duración de cada sesión de formación.

— El tiempo dedicado a actividades recreativas y culturales, si están programadas.

Sin embargo, lo que es más habitual es que se concentre la formación en unos pocos días, que se realicen sesiones maratonianas, no se programen actividades culturales, etc., de manera que no se respeten aspectos como el tiempo medio en el que es posible mantener la concentración, el tiempo de descanso correspondiente, etc. Esta falta de previsión constituyen los obstáculos funcionales.

Los recursos funcionales están relacionados con aspectos organizativos, de funcionamiento, al margen del tipo de actividad que se efectúe, como el tiempo, los horarios, los lugares o las mismas estructuras de organización y coordinación.

Por lo que se refiere al tiempo, un obstáculo que habría que superar es el tiempo dedicado por el profesorado a las tareas de formación. Racionalizar el tiempo de dedicación a las tareas de formación permanente significaría acabar con la voluntariedad de estas tareas y la superación de actitudes negativas en relación al cambio.

### A modo de conclusión

Para acabar, hemos de recordar que en cualquier proceso de cambio la formación encuentra multitud de obstáculos, salvables e insalvables, ya sean de tipo institucional, material, funcional o humano. Pueden surgir obstáculos a causa de objetivos confusos, por la uniformidad de enfoques respecto a modalidades y modos de actuar, por bajo presupuesto, por problemas en la evaluación, por el escaso tiempo dedicado a la planificación, por arbitrariedad, por soluciones precipitadas por nuestra parte o por parte de la Administración educativa o institucional, por carencia de apoyo y seguimiento, por falta de trabajo colaborativo en los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos, por intentos de centralizar los proyectos de formación desde la Administración en lugar de generar contextos de desarrollo autónomo en los centros, etc. De todos ellos podemos destacar cuatro factores principales, que influyen en distinta manera en el proceso de formación del profesorado:

- La complejidad de la organización.
- El grado de control ejercido por los administradores.
- La especialización.
- La influencia y el control público sobre los centros educativos.

En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que mencionábamos pueden convertirse fácilmente en coartadas para esa resistencia:

— La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones implicadas en los planes de formación.

— La falta de descentralización de las actividades programadas.

— El predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.

— La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos (la orientación de la formación).

— Las limitaciones de presupuestos.

— Los horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente.

— La falta de formadores o asesores y el predominio de una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista.

— La formación en contextos individualistas, personalistas.

— La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Una experiencia de formación vivida bajo algunas o todas estas condiciones puede considerarse que ha sido realizada en situación de **privacidad absoluta,** sin comunicación. También es posible, en estas circunstancias, **un abandono de la formación y una vuelta a prácticas más familiares, rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional, o sea, a prácticas poco o nada innovadoras.** Y así, como un efecto no deseado, empieza a aparecer el espectro de la **desprofesionalización.**

Deberíamos evitar que la formación del profesorado se convirtiera más en una estructura burocrática, impuesta, resultado más de debates políticos y económicos que de diálogos sobre políticas y prácticas educativas. La formación ha de estar basada en una planificación participativa, en esfuerzos colectivos, en la autoridad y en la responsabilidad hacia la comunidad educativa y también en programas diseñados de acuerdo con una visión de la formación permanente como autoafirmación del profesorado, el cual debe considerar su desarrollo profesional como un aspecto vital de su desarrollo personal.

**Un caso como elemento de reflexión**

Un asesor o asesora "novel" se incorpora a un Centro de Profesores y de Recursos y se encarga de la formación en medios audiovisuales. En el C.P.R. muchas modalidades de formación se han iniciado sin que exista un plan preciso, aunque sí un acuerdo entre el equipo pedagógico. Los materiales que encuentra la asesora o el asesor a su disposición son vagos y contradictorios. Tras su incorporación, de manera inmediata, se inicia un grupo de veinticuatro profesores y profesoras; se encuentra con que ha de realizar un curso sobre utilización del vídeo.

El análisis rápido del material que encuentra es, por una parte, un poco sofisticado y, por otra, inutilizable para la función que piensa debe tener el curso.

El primer día del curso, y tras pedir al profesorado asistente la opinión sobre sus expectativas, quien va a asesorar no sale de su asombro, ya que la mayoría de los participantes no sabe con precisión cuál es el objetivo del curso y expresan sus necesidades personales: algunos desean evaluar la calidad del material del mercado y comparar los precios de diferentes distribuidores; otras personas se interesan por las nuevas tecnologías y la posibilidad de introducirlas en los centros; algunas otras, por el perfeccionamiento electrónico y conocer cómo formar a sus compañeros y compañeras en la utilización de los aparatos, y hay quienes se interesan por la realización de vídeos didácticos.

A pesar de todo, como el programa ya está confeccionado, se inicia el curso. Pero la disparidad de intereses se mantiene en días sucesivos, dando como resultado una opinión cada vez más generalizada de que se van tratando aspectos muy generales que no interesan a la mayoría. El curso se complica, ya que algunas de las personas que imparten algunas sesiones son profesores que desempeñan su profesión con adolescentes y no han trabajado nunca con personas adultas. Otros ponentes se han extendido mucho en la exposición teórica. En alguna sesión se han producido incluso actitudes agresivas hacia los ponentes. En una sesión formativa de evaluación los asistentes rechazan todo tipo de evaluación, realizando una crítica feroz a la organización.

Por otra parte, la situación de los locales, el material y los horarios se han improvisado: los espacios son insuficientes para el trabajo en pequeños grupos; las fotocopias no pueden hacerse hasta la sesión siguiente, sin

Continúa

Continuación

la suficiente antelación; la visualización de las proyecciones con el retroproyector es difícil desde ciertos ángulos, por lo que se reclaman fotocopias de las transparencias; las sillas son, según criterio de algunos asistentes, realmente incómodas; por otra parte, los desplazamientos al lugar de las sesiones no se han previsto y algunos participantes solicitan dietas de locomoción.

La persona que asesora está confusa, desbordada y desanimada ante la imposibilidad de explicar con claridad la situación. No dispone de información completa que le permita explicar al equipo pedagógico qué sucede en el curso. Tampoco dispone de una evaluación precisa del trabajo efectuado.

A fin de evitar problemas, se decide no efectuar la evaluación del curso y, por otra parte, se intentará traer algún ponente de prestigio para calmar los ánimos.

Pero las demandas y exigencias del profesorado asistente no cesan. Ha llegado un momento en que únicamente reclaman el certificado y el material del curso.

Ante esta situación, quien asesora decide negociar y redefinir los objetivos con los asistentes. Pero ya es muy tarde y los ánimos están muy encrespados. Debido a la imprecisión de la convocatoria, la ausencia de un plan de formación y las características irreversibles de ciertas acciones (ponentes, material, fotocopias, horarios, locales...), quien está asesorando no ve otra solución para salvar la cara que proponer:

- Realizar una acción de prestigio que se concreta en un ofrecimiento para desplazarse a los centros y trabajar conjuntamente con el profesorado los aspectos específicos de su contexto.
- Comprometerse en la elaboración de un plan de formación en cuyo marco se realizará una segunda fase con criterios previamente definidos. Como es lógico, quien asesora hará lo posible para prever los recursos necesarios y solucionar los obstáculos que sin duda surgirán.

**Algunas cuestiones para reflexionar y debatir**

— ¿Quién o quiénes y en qué contexto ha de fijar los objetivos de un curso de formación?

— ¿Dónde han de figurar dichos objetivos, cómo han de comunicarse y cómo controlar que los asistentes al curso los conocen y aceptan?

— ¿Qué se ha de negociar con los asistentes y qué no?

— ¿Es posible conciliar necesidades distintas sobre la marcha?

— ¿Los ponentes tienen total autonomía en el desempeño de sus funciones en el curso, o bien la persona que coordina el curso puede imponer sus criterios en función de la planificación?

— ¿Pueden planificarse para cada caso concreto los recursos necesarios: funcionales, materiales y humanos?

— ¿Cómo debe afectar a la organización administrativa del Centro de Profesores y de Recursos la realización de los cursos programados (fotocopias, teléfonos, apoyos diversos...)?

## ANEXO: Algunos ejemplos para analizar recursos y obstáculos en la planificación de la formación

| Factores que intervienen en la planificación de la formación | Recursos | Obstáculos |
|---|---|---|
| Quién (las personas) | • Pluralidad y diversidad del profesorado.<br>• Estructura organizativa del propio sistema.<br>• Comunicación ascendente: que las necesidades circulen y fluyan desde la base con las mínimas distorsiones posibles.<br>• Comunicación descendente: hacer llegar el mensaje innovador con claridad hasta el aula más recóndita.<br>• Participación, suma de toda la experiencia acumulada.<br>• Cultura colaborativa. | • Resistencia a la formación por diversos motivos.<br>• Sólo se forma a los ya interesados y en los temas en los que ya están duchos.<br>• Burocratización.<br>• Carencia de un sistema de promoción profesional (carrera docente). |
| Qué (los contenidos) | • Adecuación entre los contenidos de la formación y las necesidades detectadas.<br>• Atender a las necesidades colectivas y a las individuales.<br>• Aplicabilidad en un marco concreto.<br>• Primar el "enseñar a pescar".<br>• La innovación como telón de fondo. | • Cultura de aislamiento y la privacidad.<br>• No se percibe la necesidad.<br>• Demanda de recetas, de "pescado"...<br>• Visión de los impulsos de la Administración como imposición de modelos y políticas. |
| Cómo (las estrategias) | • Importancia de la motivación.<br>• Cursos, seminarios, asesoramiento... participativos, centrados en las necesidades de los asistentes, etc.<br>• Continuidad de la formación: intercambio, consulta a personas expertas, actualización de la información, etc.<br>• Elaboración de materiales específicos. | • Obligatoriedad de la asistencia.<br>• Abuso de la clases magistral y eminentemente transmisiva.<br>• Inadecuación o inaplicabilidad de lo tratado.<br>• Exceso de información. |

Continúa

Continuación

| Factores que intervienen en la planificación de la formación | Recursos | Obstáculos |
|---|---|---|
| Dónde (el escenario) | • Utilización de los recursos de la zona.<br>• Formación centrada en la resolución de problemas de la zona.<br>• Potenciar la cultura del centro educativo (como microsociedad).<br>• El C.P.R. como aglutinador y dinamizador de la fomación. | • Descontextualización de los contenidos de la formación.<br>• Equipos de profesorado poco cohesionados.<br>• Carencias en cuanto a capacidad y tradición de trabajo en grupo.<br>• Ausencia de una cultura colaborativa. |
| Cuándo (la temporización) | • Estudiar el calendario, horarios, etc.<br>• Estudiar la estructura de la sesión formativa.<br>• Organizar actividades paralelas que favorezcan los intercambios. | • Acumulación de acciones formativas en breves períodos de tiempo.<br>• Sesiones maratonianas.<br>• Escasa interacción entre asistentes como consecuencia de la falta de tiempo. |
| **Fases de la planificación de la formación** | **Recursos** | **Obstáculos** |
| Diagnóstico previo | • Análisis de las necesidades de un determinado grupo para una zona o territorio concreto, etc.<br>• Recogida, selección y análisis de la información.<br>• Contrastar los resultados con experiencias anteriores, expertos, interesados, etc. | • Conformarse con una visión institucional de las necesidades.<br>• Dificultades en la comunicación entre administradores y usuarios. |
| Diseño de la formación | • Planificación de ámbito territorial que aglutina toda la oferta formativa.<br>• Establecer las acciones formativas en función de las necesidades, no dejar ningún objetivo por cubrir.<br>• Fijar las acciones en función de la práctica educativa. | • Dispersión de la oferta formativa.<br>• Centralización de la oferta.<br>• Ambigüedad en los objetivos.<br>• Limitaciones presupuestarias. |

Continúa

Continuación

| Fases de la planificación de la formación | Recursos | Obstáculos |
|---|---|---|
| Diseño de la formación *(cont.)* | • Cuidar la relación coste-eficacia.<br>• Negociación con las personas implicadas. | |
| Ejecución | • Implicación de las personas: participación, negociación, trabajo en grupo...<br>• Poner énfasis en las metodologías de investigación (observación, diagnóstico, intervención, comunicación, toma de decisiones, etc.).<br>• Optimizar los recursos humanos, materiales y funcionales.<br>• Favorecer las autonomías de los C.P.R. y de los centros educativos. | • Improvisación de las intervenciones.<br>• Predominio de los contenidos conceptuales.<br>• Horarios y calendarios inadecuados.<br>• Predominio de una formación transmisiva. |
| Evaluación | • Evaluación de formadores (asesores, expertos...).<br>• Evaluación de los asistentes.<br>• Evaluación de los procesos, modalidades, estrategias...<br>• Evaluación demorada: aplicación en el propio marco, divulgación (compartir la formación). | • Escaso control sobre los formadores.<br>• Instrumentos de evaluación poco objetivos.<br>• Evaluación considerada como trámite burocrático.<br>• Incoherencia entre el mensaje innovador y la metodología empleada por el formador.<br>• Desconocimiento de los resultados de la formación a medio y largo plazo. |

### ¿Qué recursos tengo y qué obstáculos me encuentro para llevar a cabo la formación?

Los recursos pueden ser los que posee la organización (directos) o los que se pueden obtener externos a ella (indirectos). Los obstáculos se analizan como los que podemos superar (salvables) y los que nos resulta imposible solucionar (insalvables).

| Tipología | Recursos | | Obstáculos | |
|---|---|---|---|---|
| | Directos | Indirectos | Salvables | Insalvables |
| • De la organización:<br>— Objetivos.<br>— Jerarquía.<br>— Fuera de la organización. | | | | |
| • Humanos:<br>— Responsables.<br>— Coordinadores/coordinadoras.<br>— Asesores/asesoras.<br>— Participantes. | | | | |
| • Espaciales:<br>— Lugar.<br>— Locales. | | | | |
| • Temporales:<br>— Duración.<br>— Fechas<br>— Períodos disponibles.<br>— Períodos más favorables. | | | | |
| • Materiales:<br>— Presupuesto.<br>— Infraestructura.<br>— Material formativo.<br>— Viajes.<br>— Otros. | | | | |

## 1.5. Instrumentos para la autoevaluación institucional

EUSTAQUIO MARTÍN RODRÍGUEZ
*U.N.E.D.*

### Introducción

Parece ya definitivamente aceptada, en distintos contextos y espacios educativos, la idea de incorporar la evaluación como un componente más de las diferentes fases y procesos del trabajo docente. En la ya abundante literatura psicopedagógica sobre el tema pueden encontrarse múltiples y muy diferentes concepciones y modelos de evaluación. En las páginas que siguen, por el contrario, se hace una propuesta singular para afrontar la Evaluación Institucional de los Centros de Profesores y de Recursos. A través de ella no pretendemos ni mucho menos simplificar algo que de por sí es naturalmente complejo, sino que se ofrece un marco general no definitivo ni cerrado en el que se pretende lograr una equilibrada y coherente articulación entre, por una parte, los fundamentos teórico-conceptuales que definen al propio proceso evaluador y, por otra, los elementos principales del modelo diseñado, que puede ser una respuesta a las demandas y exigencias que han de asumir los Centros de Profesores y de Recursos como instituciones responsables de la formación permanente del profesorado.

El primer aspecto que surge inevitablemente ante cualquier proyecto de evaluación es, sin lugar a dudas, su misma justificación, es decir el por qué, los motivos y/o argumentos que han conducido a que se proponga uno entre otros tantos posibles. En el caso que nos ocupa se opta decididamente por un modelo de autoevaluación o, lo que es lo mismo, por una propuesta de evaluación interna, lo cual no tiene por qué ser en modo alguno incompatible con la necesidad de fomentar estudios de evaluación externa e independientes, sobre todo en un contexto educativo como el español, tan poco dado a asumir con normalidad la crítica o cuestionamiento de la concepción y desarrollo de los proyectos que se emprenden.

Son muchas las razones que podríamos exponer para justificar esta elección. Inicialmente un argumento determinante está en el hecho mismo de que han de ser las propias instituciones de formación y sus equipos pedagógicos quienes se responsabilicen de su realización. Y en este sentido parece claro que la autoevaluación se constituye en la base de la evaluación de cualquier programa o institución; otros tipos de evaluación podrán enriquecerla y/o complementarla, pero no sustituirla. A este respecto convendría recordar las palabras de un autor como Kemmis (1986) cuando afirma taxativamente que la "primera implicación del principio de comunidad autocrítica es que los proyectos y programas curriculares deberán establecer mecanismos de evaluación 'interna' que puedan, de forma sistemática, desarrollar y acumular elementos para el debate crítico sobre el trabajo que se está realizando" (1).

En efecto, el soporte que sustenta un proceso de crecimiento personal e institucional no puede ser otro que el cuestionamiento crítico de los propios quehaceres profesionales. Es verdad que un planteamiento como el que se propone tiene su mayor riesgo en que puede facilitar la aparición de comportamientos o actitudes endogámicas y de formas de proceder autojustificadoras, pero tampoco es menos cierto que, si no se generan procesos y procedimientos de trabajo que permitan al profesorado y a las instituciones tomar conciencia de sus logros y carencias, lu-

(1) Kemmis, E. (1986): "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation", en House, E. R. (eds.): *New Directions in Educational Evaluation.* Lewes: Falmer Press, pág. 131.

ces y sombras, difícilmente podrán crearse espacios alternativos desde los que afrontar la superación de las muchas contradicciones que impregnan sus cometidos habituales. En consecuencia, la propuesta implica la confianza en el respeto al principio de que se evalúa para transformar innovadoramente el trabajo personal y grupal antes que para legitimar y/o justificar la existencia de las instituciones ante sí mismas o ante las instancias superiores de las que dependen.

Conceptualmente se ha optado, además, por un planteamiento de autoevaluación porque parece bastante inviable que se pueda acometer el desarrollo profesional de los docentes sin que previa o simultáneamente se genere un desarrollo institucional. Éste es quizá uno de los aspectos que con mayor nitidez se ha observado en la trayectoria de los Centros de Profesores. Pues, por un lado, no es raro encontrar que los planes de actuación de algunos centros de formación no han sido sino la suma de cada una de las aportaciones de sus componentes y, por otro, esta forma de trabajar no lleva sino a agudizar las contradicciones reales entre el discurso teórico de la formación y las prácticas concretas de sus más inmediatos responsables.

La concreción del modelo de autoevaluación institucional propuesto pretende ser fiel a sus fundamentos teórico-conceptuales. Por ello, se ha dado la importancia que ha de tener a la determinación de los elementos que se van a evaluar, intentando justificar y argumentar el sentido de cada uno de ellos en lo que podría ser un ejercicio de disección de los distintos componentes que integran la vida y organización institucional de los Centros de Profesores y de Recursos. Dicho ejercicio no es fruto exclusivamente de especulaciones teóricas o intelectuales, sino consecuencia del trabajo de un equipo amplio de docentes, al cual tengo la suerte de pertenecer, que viene desde hace tiempo esforzándose por hacer realidad en su propia institución, el Centro de Profesores y de Recursos de Getafe (Madrid), los más relevantes principios de la autoevaluación.

La identificación de las áreas, dimensiones e indicadores de evaluación, no pretende en modo alguno presentar un modelo cerrado o terminado. Es obvio que cada institución de formación es una realidad distinta, tanto en función de las características concretas de su ámbito de actuación como en relación con sus propias peculiaridades institucionales, dinámicas, trayectoria, biografía, composición de su equipo pedagógico, etc. Corresponderá, pues, a cada Centro de Profesores y de Recursos singularizar el desarrollo del modelo propuesto, sustituyendo, transformando o completando las componentes de evaluación que considere más adecuadas a su realidad, intentando en definitiva elaborar y/o reconstruir la historia del centro de formación sin historia que aquí se presenta a título de mera ejemplificación.

## Caracterización de la autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional no es algo que se esté inventando en estos momentos o que surja por generación espontánea. En sí mismo no es un modelo que pueda considerarse totalmente genuino, ya que en él, sobre todo en sus conceptualizaciones más elaboradas, es fácil reconocer bastantes de las aportaciones de lo que se conoce, un tanto genéricamente, como evaluación cualitativa.

Antes, pues, de que se proceda a detallar una propuesta concreta de autoevaluación de los Centros de Profesores y de Recursos es menester que se hagan algunas consideraciones sobre los supuestos y fundamentos que dan sentido a la misma, reconociendo, eso sí, que éstas no pueden ni pretenden ser exhaustivas. Su propósito es el de anticiparnos a las posibles controversias que, de otro modo, podría suscitar su mera presentación formal, así como

tratar de establecer los componentes que siempre contribuyen a orientar e iluminar la materialización del proceso evaluador.

## La institución, objeto y sujeto de evaluación

La autoevaluación institucional es antes que nada un proceso de valoración crítica del quehacer de la institución educativa realizado en y desde la propia institución. Se trata esencialmente de que los centros educativos inicien y desarrollen un análisis autocrítico de su funcionamiento y trabajo habituales, en donde se pongan en cuestionamiento las distintas formas de proceder docentes.

El modo en que se genera este proceso tiene que venir a través de la existencia de una institución teorizante o pensante (2) cuyos horizontes de reflexión son todos los procesos cotidianos de toma de decisiones, tanto de los que implican acciones directas como de aquellos que justifican las acciones educativas a nivel político, filosófico o psicopedagógico. Desde el marco de la investigación-acción emancipatoria aborda sus planteamientos de trabajo de una forma muy similar a la descrita por Lawton (1987) cuando analiza la relación entre la teoría y la práctica, o sea, no propugnando "que se ponga en práctica la teoría, sino que se observe y se reflexione acerca de la buena práctica, para formularla en términos teóricos y utilizar luego la reflexión teórica con objeto de perfeccionar la práctica" (3).

Nos interesa recalcar desde el principio que, a diferencia de otras propuestas o modelos, la autoevaluación centra todos sus esfuerzos en que la institución sea el objeto, pero a la vez, y principalmente, el sujeto de su propio proceso de evaluación. Este último aspecto es una de las notas sustantivas que diferencian a los estudios de evaluación externa e interna, pues mientras, en uno y otro caso, la institución siempre es el objeto de evaluación, no siempre, ni aun en los proyectos externos de corte más democrático, los componentes de los centros asumen el protagonismo de ser ellos mismos sujetos de la evaluación, dado que siempre planea en el ambiente la legitimidad o el poder del experto a la hora de decidir los temas más relevantes.

El hecho mismo de que los miembros de la institución pasen de ser espectadores a actores confiere a este tipo de evaluación el valor añadido de constituirse en un elemento facilitador para la transformación de la realidad analizada. Lo cual no siempre es posible con estudios de evaluación externa, ya sea por la escasa difusión que les dan las instancias que se sienten cuestionadas en ellos, porque se vean como algo ajeno y distante de la realidad que viven sus responsables o, a veces, por el ininteligible lenguaje tan superespecializado y críptico que se utiliza en sus informes.

Paralelamente, no debe perderse de vista que la autoevaluación sólo tiene sentido en la medida en que contribuya, con su análisis, a clarificar las bases que sustentan el desarrollo de los centros y su evolución, a identificar las dinámicas históricas y contextuales que los condicionan y a permitir la valoración crítica de todos estos elementos dentro y fuera de la comunidad sobre la que actúa la institución. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que este tipo de evaluación, tal y como ponen de manifiesto Adelman y Alexander (1982), "tiene que ser aceptada como un

(2) Denominación propuesta por Adelman, C., y Alexander, R. J. (1 982): *The Self Evaluating Institution. Practices & Principles in the Management of Educational Change.* London: Methuen, pág. 28.

(3) Lawton, D. ( 1987): "La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores", en *Perspectivas*, vol. XVII, n.° 1, pág. 104.

proceso que es desafiante, inconfortable y potencialmente perturbador del equilibrio de una institución, porque la evaluación debe existir al menos en parte para exponer y clarificar problemas de valor, la variedad de objetivos y prioridades educacionales en los programas educativos y la variedad de criterios para juzgar la cualidad y efectividad de estos programas" (4).

Tanto en este aspecto como en el anteriormente comentado convendría tener muy presentes las palabras de Kemmis (1986), que, refiriéndose concretamente a los programas de desarrollo curricular, precisa que "enfatizar el valor de la autocrítica no es defender el aislamiento de un programa. Al contrario, es pretender desarrollar el programa sobre la base de un debate donde los participantes puedan adoptar puntos de vista más amplios que los propios, llegando a la visión global del programa, dentro de un amplio contexto histórico. Pero también es recordar que una vez que un programa cede la autocrítica para dejar paso a la autoridad exterior, está perdiendo su autonomía como comunidad intelectual" (5).

## El proceso de evaluación y la comprehensión de la dinámica institucional

Con bastante frecuencia se suele hablar y proponer la conveniencia de evaluar tal o cual programa, proyecto o institución. En la mayoría de los casos, por el momento en que se hace la propuesta, parece claro que primero hay que poner en práctica la actuación de que se trate y después proceder a su evaluación. Este hecho indica bien a las claras una de las concepciones dominantes de la evaluación como mecanismo de análisis y/o control terminal. Se evalúa para comprobar, una vez concluido el proceso, el grado de consecución de los objetivos que se perseguían o para, lo que es lo mismo, presentar el balance definitivo de la experiencia. En realidad se establece una línea clara de separación entre el programa o proyecto y su evaluación.

La propuesta de autoevaluación que aquí se hace se presenta como un componente íntimamente ligado y en permanente relación con el quehacer institucional, es decir, no establece líneas de separación o de discontinuidad entre acción y evaluación, de tal manera que hay una influencia recíproca y continua entre ambos: la institución y su evaluación. A este respecto parece evidente, de acuerdo con Kemmis (1992), que para "cerrar el ciclo de evaluación y acción se requieren formas de investigación y evaluación que empleen ciclos de retroalimentación sobre las consecuencias de decisiones en la situación para la cual fueron tomadas" (6).

Planteada en estos términos, la evaluación se concibe como un proceso que necesariamente ha de considerar la interacción dinámica que se genera entre las distintas fases de un programa o entre los distintos elementos constitutivos de una institución. De muy poco serviría plantearse la evaluación del impacto de un programa o de las realizaciones de un plan anual de una institución si se desconoce o no se ha valorado el diseño y desarrollo, en el caso del primero, o se ignora el proyecto y organización institucionales que informan al segundo. El carácter procesual conlleva la evaluación de cada uno de estos elementos y componentes.

---

(4) Adelman, C., y Alexander, R. J. (1982): *opus cit.*, pág. 161.

(5) Kemmis, S. (1986): *opus cit.*, pág. 131.

(6) Kemmis, S. (1992): "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en Salazar, C. (ed.): *La investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos.* Madrid: Editorial Popular-O.E.I.-Quinto Centenario, pág. 193.

Pero es más, difícilmente podrá entenderse el avance, los logros y carencias de una institución si por parte de sus miembros no se asume la comprehensión de la dinámica de la misma. En este sentido, la autoevaluación se erige como una propuesta alternativa a las concepciones que, implícita o explícitamente, se basan en la consideración de la evaluación como un acto puramente técnico e instrumental. Evaluar no consiste sólo en obtener y dar información. La calidad y relevancia de ésta depende fundamentalmente de en qué medida se haya sido capaz de concebir qué es lo que se tiene o se debe evaluar. Esta labor exige el compromiso y trabajo de todas las personas que integren la institución.

### La implicación de los miembros de la institución

La autoevaluación de una institución sólo cobra su más pleno significado cuando se lleva a cabo no sólo en el interior de la misma, sino además y fundamentalmente con la participación e implicación de la mayor parte de sus componentes. De acuerdo con esta premisa, la realización de un proceso de autoevaluación exige la presencia y colaboración de cuantas personas están directamente comprometidas con el quehacer institucional, tanto por coherencia por lo que significa en sí misma la evaluación interna como por la proyección que la dimensión institucional tiene dentro y fuera de los propios centros.

El primero de los aspectos, el de la coherencia, es obvio y no necesita más justificación, aunque en la realidad no es nada raro que se presenten proyectos y estudios de autoevaluación que han sido concebidos, gestionados y realizados sin la participación de la mayoría de los integrantes de esa institución. Lo cual, en su modo de proceder, resulta una contradicción insalvable, ya que, como señala Elliot (1986), «las teorías críticas pueden ser generadas por "personas de fuera", pero únicamente pueden ser validadas por medio de las autoevaluaciones de los ejercitantes» (7).

En relación con el segundo de nuestros planteamientos habría que considerar que los Centros de Profesores y de Recursos como instituciones tienen que asumir y reforzar todos y cada uno de los rasgos con los que se pretende caracterizar al profesorado y a los centros en sus cometidos educativos. Y ello por muy distintas y variadas razones. La primera porque resulta que la formación permanente del profesorado no es una tarea de responsabilidad individual, sino que requiere del esfuerzo conjunto y coordinado de todos los miembros del equipo pedagógico, no sólo ya para poder afrontar inicialmente este gran desafío, sino además para que las líneas de actuación de cada una de las personas que asesoran no entren en contradicción o desentonen unas de otras de los principios comunes y compartidos que irrenunciablemente debe contener todo proyecto institucional. Por tal motivo, no está de más recordar, como lo hace Simons (1990), al relacionar la evaluación y las reformas de la escuela, que el "cambio es una actividad profesional colectiva" (8).

Otra razón de igual o mayor calado que la anterior se deduce de la experiencia acumulada de los proyectos de formación inicial y continua del profesorado, en los que se ha podido comprobar que la metodología y formas de tra-

(7) Elliot, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en Galton, M., y Moon, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca, pág. 258.

(8) Simons, H. (1990): "Evaluation and the Reform of Schools", en Council of Europe: *The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits*. Amsterdam: Council of Europe, pág. 49.

bajar que los docentes aplican en sus aulas y centros no es tanto aquella que se les predica o sobre la que se les teoriza, como la que se pone en práctica y experimenta durante esos mismos procesos de formación.

## El cuestionamiento del quehacer institucional

El desarrollo de cualquier institución educativa no puede abordarse si no es sobre la base de una revisión rigurosa y continua de su propia trayectoria. Esto supone plantear que el centro o el foco principal de la evaluación no puede ser otro que el cuestionamiento del quehacer institucional.

Generalmente la puesta en marcha de un proceso de autoevaluación pone en evidencia las distintas perspectivas desde las que se han elaborado las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida institucional. Como nosotros mismos hemos puesto de manifiesto en otro momento, Martín Rodríguez (1988), las definiciones presentes en el ámbito escolar acerca de temas tales como «lo que es "un buen alumno", "conocimientos útiles", "disciplina", "participación" y muchas más, no resultan tan obvias ni son consensuadamente compartidas cuando son confrontadas entre los distintos profesores y profesoras. El contraste probablemente sería mucho mayor si se toma en cuenta el contenido que pueden adjudicarles los alumnos o los padres» (9). Otro tanto podría decirse de las instituciones de formación en temas tan específicamente de su competencia como "desarrollo profesional", "modelo de formación", "Plan Anual", etc.

Junto a estos hechos, no puede desconocerse tampoco el sesgo marcadamente individualista del comportamiento docente, así como el que las urgencias y el trabajo atomizado del día a día imposibilitan o condicionan funciones tan necesarias como la reflexión, el debate, el intercambio de experiencias, la coordinación, etc. En un estudio sobre los Centro de Profesores —Morgenstern y Martín Rodríguez (1992)— se recalca que en "general y salvo alguna que otra excepción, los planes (de CEP) suelen consistir mayoritariamente en una propuesta de actuación construida sobre la base de la suma o yuxtaposición de las aportaciones individuales de cada uno de los asesores... Este tipo de tareas en equipo están muy condicionadas, no se ha tomado conciencia de su importancia, por lo que es relativamente frecuente que las actuaciones individuales se antepongan a cualquier otro trabajo que implique un quehacer institucional" (10).

Definitivamente, el problema tal vez está, de acuerdo con lo que sugiere Simons (1985), en que es necesario actuar contra las reglas consagradas en la institución escolar de intimidad, competencia y jerarquía, asumiendo que las "estrategias de desarrollo tienen que romper las normas que sirven a viejos valores en desuso y establecer reglas nuevas. La intimidad en el propio trabajo docente y en la planificación tienen que dejar paso a la documentación y al análisis público de la teoría y práctica; los intereses de cada seminario deberán considerarse en relación con los intereses curriculares globales; las relaciones de trabajo deberán derivarse de una rentabilidad basada en la autonomía en lugar de la responsabilidad basada en el poder" (11).

(9) Martín Rodríguez, E. (1988): "Profesión docente y Autoevaluación institucional", en *Revista de Educación*, núm. 285, enero-abril, pág. 38.

(10) Morgenstern, S., y Martín Rodríguez, E. (1992): *La Evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la Reforma educativa*. Madrid, Investigación financiada por el C.I.D.E. (inédito), pág. 96.

(11) Simons, H. (1985): "Against the Rules Procedural Problems in School Self-evaluation", en *Curriculum Perspectives*, vol. 5, n.° 2, pág. 4.

## Elementos y requisitos de la autoevaluación institucional

Veamos ahora cuáles son los elementos y requisitos que han de observarse para llevar a cabo un proceso de autoevaluación de un Centro de Profesores y de Recursos. Para ello, nos fijaremos en cada uno de los pasos y condiciones que son necesarios tener en cuenta a la hora de concebir, obtener y dar información, que, en definitiva, son los elementos básicos sobre los que se sustenta la toma de decisiones.

### Identificación de los ámbitos de evaluación

La evaluación de cualquier programa, proyecto o institución se genera casi siempre como consecuencia de las preguntas o interrogantes que se plantean sus responsables y/o participantes. En un Centro de Profesores y de Recursos pueden, por ejemplo, surgir cuestiones problemáticas como ¿qué criterios deberíamos emplear para planificar las actividades de formación?, ¿cómo recoger las demandas de formación del profesorado?, ¿qué modelo de formación asumimos como equipo pedagógico?, ¿cuál es el nivel de participación del profesorado?, ¿cómo diseñar nuestro plan anual?, ¿de qué manera podríamos racionalizar y desburocratizar el trabajo de los distintos integrantes del equipo?, ¿hasta qué punto nuestra organización y formas de trabajar son las más adecuadas?, ¿somos realmente efectivos institucional y personalmente?, etc.

Todos y cada uno de estos interrogantes, considerados aislada o conjuntamente, conducen a la problematización del desempeño institucional y consecuentemente a la consideración de que es necesario recoger evidencias que permitan un debate crítico, participativo y plural sobre los mismos. Si ello fuera así estaríamos en los comienzos de lo que será la puesta en práctica de un proceso de evaluación interna. Por tanto una tarea prioritaria tiene que ser la identificación de las grandes áreas y dimensiones objeto de evaluación.

Cualquier institución educativa vertebra su dinámica, en tanto que su propósito sea la formación permanente del profesorado, sobre tres grandes pilares, a saber: un proyecto institucional, un plan de actuación para un período de tiempo concreto (anual, por ejemplo) y su propia organización y funcionamiento internos. Estos tres ejes articulan, en permanente interacción y dialécticamente, la vida de un Centro de Profesores y de Recursos en la medida en que coordinada o separadamente configuran y justifican sus realizaciones.

El Proyecto institucional es el marco de identidad propio que ha diferenciado a los Centros de Profesores y de Recursos de otros tipos de instituciones y a ellos mismos entre sí. Esta doble fuente de identidad es debida, por un lado, a que estos centros de formación no han sido instancias con plena autonomía ni en su definición ni en sus planes de actuación, dado que dependen de la Administración y, por otro lado, a sus propias características en tanto que intervienen en espacios concretos, con diferentes alternativas en cuanto a concepciones, metodologías, procesos formativos, etc.

El Plan anual de actuación ha sido, hasta ahora, la respuesta específica de los Centros de Profesores y de Recursos al problema de las necesidades y demandas de formación del profesorado, así como a las carencias de autoformación de sus equipos pedagógicos. En ellos se traslucen con cierta nitidez las políticas prioritarias de la Administración, en la parte determinada por los programas y actividades institucionales, y los planteamientos de cada centro de formación en lo que son las intervenciones de su responsabilidad.

Por último, la organización y funcionamiento internos de los Centro de Profesores y de Recursos ha constituido un espacio de suma importancia si se tiene en cuenta que en él queda reflejada la red de relaciones y la distribución y formas de trabajo, siendo a la vez el soporte funcional con el que se ha encarado todo el quehacer institucional. Al igual que ocurría con las otras dos grandes áreas, la organización misma, en sus componentes estructurales de partida, es algo que supera la capacidad de decisión de cada equipo pedagógico, aunque sí depende de cada institución de formación la definición de sus modelos y formas de funcionamiento.

La determinación del objeto de la evaluación, como puede verse, es una tarea imprescindible a la hora de concebir la concreción de la misma. La decisión sobre lo que se va a evaluar necesita de este proceso de clarificación, puesto que nos va a proporcionar elementos de juicio que nos permitirán, por una parte, analizar el grado de dificultad que implica cada uno de los ámbitos de evaluación, y, por otro, tener muy presente el compromiso de trabajo que suponen cualesquiera de las opciones posibles.

### La conformación del Equipo de Evaluación

Un Proyecto de Autoevaluación, aun cuando se caracteriza primariamente por ser una propuesta de evaluación interna, puede y debe contemplar la presencia y participación de personas externas con distintos grados de vinculación a la institución de formación. En todos los casos es conveniente y tal vez hasta necesario que, además del equipo pedagógico, participen miembros del Consejo del Centro de Profesores y de Recursos, de los centros escolares de la zona, de los equipos de apoyo a los centros, de algún Departamento universitario, de la Inspección, etc.

En torno a este punto, es decir, a la incorporación de personas externas a la institución y sobre todo a lo que se refiere a la presencia en las mismas de evaluadores externos, hemos de señalar que existen posturas encontradas entre los distintos autores que han tratado el tema. A este respecto, nos parece razonable la posición de Kemmis (12), quien cree que la asesoría puede proporcionar herramientas adicionales para potenciar el debate crítico aportando el conocimiento de los intereses y valores en juego, aunque no debe pensarse en ella como alternativa a la autocrítica, sino como una aportación más. Menos moderada parece la posición de Stenhouse (13), para quien la misma existencia de un evaluador externo contribuye a crear un territorio independiente en el que él tiene derechos exclusivos, desalentando de este modo las alternativas de investigación-evaluación de los miembros del equipo. Para este mismo autor, la ilusión de la evaluación independiente es propia de la ciencia social positiva en el sentido de que la verdad tiene una existencia autónoma y desinteresada; ningún evaluador, señala, es más "independiente" que un investigador del currículo.

Definido de esta manera el problema, ni que decir tiene que la incorporación o no de estas personas evaluadoras externas, asesores o especialistas en evaluación, es una decisión que corresponde al equipo pedagógico. En caso afirmativo, una tarea que no debe demorarse mucho en el tiempo será la de determinar la composición del Equipo de Evaluación, especialmente de las personas externas al Centro de Profesores y de Recursos, ya que es

(12) Kemmis, S. (1986): "Seven Principles...", *opus cit.*, pág. 129.

(13) Stenhouse, L. ( 1984): "Evaluating curriculum evaluation", en Adelman, C. (ed.): *The politics and ethics of evaluation.* London: Croom Helm, pág. 85.

necesario que sean partícipes, desde el primer momento, de todas las decisiones que puedan tomarse. Conviene sopesar también el número ideal de personas incorporables al Equipo para que éste no sea mastodóntico e ingobernable.

Todos los componentes del equipo pedagógico serán miembros del Equipo de Evaluación. Inicialmente parece conveniente que se constituya una Comisión Coordinadora, de en torno a unas seis personas, en la que estén representados los distintos grupos de participantes, y que será la encargada de gestionar, coordinar y llevar a cabo todos los asuntos propuestos y aprobados por el Equipo de Evaluación. La dinámica del trabajo emprendido será la que informe de la necesidad de crear distintas Comisiones con encargos y tareas específicas.

El Equipo Evaluador será el encargado de dilucidar y decidir sobre todas las cuestiones generadas por el proceso de evaluación emprendido. Todas las personas integradas en el Equipo de Evaluación deben estar de acuerdo en emprender un Proyecto de Autoevaluación de su Centro de Profesores y de Recursos, aun cuando el compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros estará en función del trabajo que razonablemente puedan asumir en cada momento. En cualquier caso, debe quedar muy claro que ninguna persona está obligada a participar en el proyecto en contra de su voluntad, aunque todas ellas han de comprometerse a facilitar la información necesaria que se les requiera a través del Equipo de Evaluación.

El trabajo de este Equipo estará presidido por los principios de funcionamiento democrático y colegiado, de tal forma que sólo le competen a él la toma de decisiones. Las Comisiones formadas por delegación se responsabilizarán de los cometidos para los que específicamente se creen. En todos los casos presentarán sus informes, dictámenes y sugerencias al Equipo Evaluador, que será quien tenga capacidad de decisión.

Los Informes de evaluación serán de uso interno y su difusión externa estará sujeta a la aprobación del Equipo de Evaluación. Como principio de actuación, se acepta que se podrá restringir la difusión de cualquier Informe en el que se hagan, literalmente, referencias personales a algún miembro del Centro de Profesores y de Recursos, siempre y cuando la persona aludida así lo solicite.

### Aspectos organizativos

La determinación de iniciar un proceso de autoevaluación debe ir acompañada de una planificación mínima de sus aspectos organizativos y metodológicos. El hecho de que la evaluación sea un proceso emergente y difícil de planificar hasta sus últimos extremos no debería plantearse como un obstáculo o contradicción insalvable a la hora de considerar y ponerse de acuerdo sobre ciertos extremos de los que, en última instancia, va a depender su realización.

En relación con la organización, es necesario que se prevean y establezcan, entre otros, aspectos tales como el tiempo, la delimitación de los contenidos y límites de la propia evaluación, la distribución de cometidos y el papel de los distintos participantes, los tipos de informes, etc.

La consideración del tiempo es, pese a lo que pueda parecer a primera vista, una de las primeras variables que necesitan acotarse. Entre otras razones porque hay que tener muy claro que es imposible abordar grandes proyectos en poco tiempo, así como que es contraproducente dilatar temporalmente los mismos. Teniendo en cuenta la se-

cuencia del trabajo de los Centros de Profesores y de Recursos actuales, el tiempo máximo dedicado a la autoevaluación debería ser el de un curso escolar, aunque el proceso pueda repetirse año a año, ya que ésta es la unidad temporal de coincidencia de un mismo equipo pedagógico y sobre la que se puede integrar sus aportaciones en el diseño del siguiente plan anual de actuación. Paralelamente, se han de decidir también los tiempos que se van a dedicar a la evaluación, con el compromiso de todos los participantes de que van a respetar escrupulosamente los días y horas fijados para ello, por lo que como actividad prioritaria tiene que anteponerse siempre a cualquier otra urgencia cotidiana que pudiera aparecer.

Los contenidos y límites de la evaluación no suponen ni más ni menos que la labor de precisar sus alcances. En este punto, al igual que ocurría con el cuidado de los tiempos, se necesita ser prudentes para no sobrepasar las posibilidades de todo orden (formación, recursos, esfuerzos, etc.) que han de ponerse en juego para llevar adelante el proyecto. Nos referimos concretamente a que de la noche a la mañana no se debería emprender la evaluación de todos los ámbitos del quehacer institucional, si con anterioridad no ha habido ninguna otra experiencia en este sentido y, sobre todo, si no se ha delimitado qué es lo que se va a evaluar. En el fondo lo que se plantea es que es preferible una propuesta modesta que contribuya a la transformación de la institución, antes que el más completo y ambicioso de los proyectos, en donde, para empezar, la magnitud de la información y evidencias obtenidas puede llegar a ser de por sí inmanejable.

Igualmente, no debería improvisarse la distribución de los cometidos y las funciones de cada una de las personas participantes. Desde el comienzo ha de aceptarse democráticamente que todas las sugerencias, ideas y propuestas hechas por cualquiera de los integrantes del Equipo Evaluador se considerarán en un plano de igualdad y que las decisiones sólo se tomarán consensuadamente a través del debate y de la discusión grupal. La gestión, no obstante, de todo el proceso requiere de la constitución de un grupo o comisión que sea la que asuma la responsabilidad de conducir, prever y adoptar estrategias para superar los casi seguros altibajos que aparecen en cualquier dinámica colectiva. Lo sustantivo, en estos casos, de acuerdo con los planteamientos de la autoevaluación, es que la presencia de un liderazgo compartido, así como el conocimiento del propósito y situación de la institución por la mayor parte de sus miembros, permita encarar los problemas con respuestas que vayan más allá de las incertidumbres y/o soluciones individuales.

Los papeles y funciones que pueden jugar y adoptar las distintas personas participantes no deben impedir que todas ellas tengan una visión global y unitaria del proceso que se está siguiendo. La formación de diferentes grupos o comisiones, necesarias para avanzar en la evaluación, tiene que hacerse sobre la base de que su trabajo ha de ser conocido y compartido por los demás miembros de la institución, puesto que las decisiones que se tomen, además de negociadas, han de ser asumidas y proyectadas por cada individuo en sus actuaciones cotidianas. No estaría de más, profundizando en esta misma línea, que se aprovecharan al máximo las cualificaciones y habilidades propias de cada participante, dado que son muchas las destrezas de gestión, personales y técnicas, que han de concurrir para llevar a buen término este empeño. Los participantes externos al Centro de Profesores y de Recursos pueden, por ejemplo, ser elementos decisivos para aflorar preguntas o cuestiones no contempladas por los integrantes de la institución, para validar una parte de la información en la medida en que pueden constituirse como uno de los polos de los procedimientos de triangulación y/o para verificar y contrastar las percepciones de los demás participantes.

Por último, no podemos soslayar la importancia que, dentro de los aspectos organizativos que estamos tratando, tiene el informe de evaluación. En este momento concreto nos referiremos a los informes de progreso, aunque

lo mismo podría decirse de los distintos tipos de informes finales que normalmente tienen diferentes tipos de formatos y contenidos en función de las audiencias a las que se dirigen. Con respecto a los primeros, es decir a los de progreso, conviene destacar que su elaboración permitirá sistematizar la información recogida, los procedimientos utilizados y las decisiones que se hayan tomado al respecto en cada una de las áreas evaluadas. Pero sobre todo será un marco de referencia permanente para que, en sintonía con los postulados de la evaluación formativa, sus hallazgos vayan incorporándose sin solución de continuidad al quehacer institucional directamente afectado por los mismos.

## Condiciones y principios de la autoevaluación

La realización de un proceso de autoevaluación no es algo que pueda llevarse a cabo de una manera imprevista ni de forma intuitiva. El éxito del mismo, en cuanto a su inicio, continuidad y finalización, depende de todo un conjunto de condiciones y principios de los que convendría ser muy conscientes desde el momento mismo en que las personas que integran una institución se plantean tal posibilidad.

Una de estas condiciones sin la cual será inviable la autoevaluación se identifica con la existencia de un clima de autocrítica y de relaciones de confianza entre la mayor parte de los componentes de la institución. Es necesario que se llegue, tanto individual como colectivamente, al convencimiento de que la revisión crítica de nuestras actuaciones no constituye un trabajo añadido al que ya de por sí se realiza, sino que tiene que aceptarse como el punto de partida desde el que afrontar su progresión y desarrollo.

Tampoco tiene ningún sentido implicarse en un proceso de esta naturaleza si previamente no se detecta que disponemos de mecanismos, recursos o voluntad para vincular la evaluación con las decisiones que al respecto deben asumirse en la mejora y transformación del quehacer institucional. La autoevaluación, tal y como la planteamos aquí, no es una actividad cosmética o que se quede en lo meramente epidérmico, por lo que puede ser enormemente frustrante y peligroso embarcarse en dicho menester sin que sea posible o no se esté decidido a sentar las bases de un modo de proceder alternativo y consecuente con las aportaciones de la evaluación.

Asimismo, es conveniente señalar la importancia que debe concederse a la formación de los participantes. La dinamización del proceso mismo de evaluación, la construcción de instrumentos y el uso de ciertas técnicas de recogida de datos, el procesamiento de la información, la elaboración de informes, etc., demandan unos niveles mínimos de cualificación que hay que tener en cuenta de cara a anticiparse a los problemas que, de otro modo, aparecerán en el momento más inoportuno. La experiencia demuestra que muchos de estos inconvenientes pueden ser solventados si, a la vez que se va llevando a cabo la autoevaluación, las personas que participan se involucran activamente en procesos de autoformación.

Por otro lado, se necesita en este mismo orden de cosas clarificar los principios que deben guiar en todo momento la autoevaluación institucional, ya que a nadie se le escapa que la evaluación es una actividad que puede tener una marcada significación política, porque, entre otras razones, la formulación de juicios de valor pone a prueba el sentido de las instituciones y esta información puede ser utilizada intencionadamente de muy diversas maneras por los grupos interesados.

Entre los principios que deberían orientar el proceso de autoevaluación ha de contarse con los de imparcialidad, confidencialidad-control, negociación, colaboración y difusión. De un modo sucinto (14) describiremos en qué consiste cada uno de ellos.

La imparcialidad hace referencia al tratamiento equitativo de los distintos intereses presentes en un proceso de evaluación, en el sentido de evitar los posibles sesgos que puedan darse. La confidencialidad-control trata, por una parte, de preservar la intimidad de quienes participan y, por otra, asegurar el dominio de la difusión que pueda darse a la información recogida. A través de la negociación se pretende, contando con todos los participantes, dilucidar y decidir consensuadamente todos los aspectos que afectan y conlleva la propia evaluación. La colaboración potencia la implicación activa de cada persona desde el respeto a su autonomía; y, finalmente, con la difusión se hace una llamada de atención a la necesidad de hacer públicos los resultados de la evaluación.

## Propuesta de autoevaluación de una institución de formación

En el Gráfico I aparecen reflejadas las tres grandes áreas que han servido para la evaluación de un C.P.R., así como las dimensiones que configuran cada uno de esos amplios espacios de su vida y quehacer institucional. Como propuesta es el resultado de una estructuración puramente convencional de la dinámica de un Centro de Profesores y de Recursos, susceptible de adoptar cualquier otra forma, y hecha, no se olvide, a modo de ejemplificación, por lo que corresponderá a cada C.P.R., en función de sus condiciones de partida, posibilidades e intereses, construir específicamente su propio proceso de evaluación.

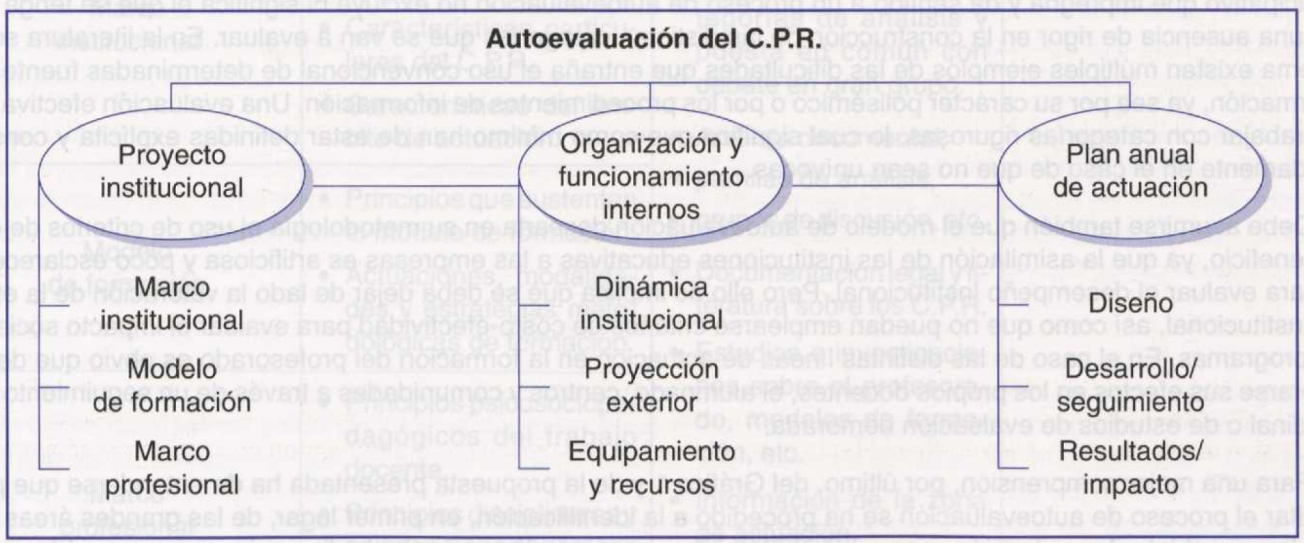



***Gráfico 1.*** *Autoevaluación del C.P.R.*

(14) Un desarrollo más extenso de los principios éticos de la evaluación puede encontrarse en: Martín Rodríguez, E. (1988): "Profesión docente y...", *opus cit.*, pp. 37-38, y en House, E. R. (1989): "Ética de la evaluación", en Husent, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona: M.E.C.-Edit. Vicens Vives, pp. 2.477-2.481.

El planteamiento de evaluación que caracteriza la propuesta presentada es de naturaleza eminentemente cualitativa, sobre todo porque los caminos de indagación que se abren para tal menester tienen como punto de partida una aproximación holística a la institución objeto de evaluación. Se pretende un conocimiento total del Centro de Profesores y de Recursos incorporando a esta perspectiva global la historia, el contexto de actuación y las percepciones de los distintos participantes en un intento de comprehender situacional y dinámicamente la problemática específica de cada institución.

Desde esta perspectiva está perfectamente justificada la presencia de una multiplicidad de métodos, fuentes de datos, audiencias, personas que evalúan, etc., de cara, precisamente, a llevar a cabo procesos de triangulación que nos permitan contrastar y validar la mayor parte de los elementos y aspectos que intervienen en la misma evaluación.

Hay, sin embargo, una serie de aspectos relacionados con la metodología que afectan de un modo general a todo el planteamiento que se hace en la evaluación de las distintas áreas. Uno de estos aspectos se refiere, en consonancia con lo dicho más arriba, al empleo de un aparato metodológico y técnico plural que se concreta, por ejemplo, en la utilización de técnicas e instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos. Éste es el caso de algunos cuadros y parrillas de datos cuantitativos sobre distribución presupuestaria, número de actividades de formación realizadas por áreas, niveles de participación, etc., que sin duda pueden ser una primera aproximación cualitativa, aunque pueda parecer contradictorio, de las actuaciones y políticas llevadas a cabo en la formación del profesorado.

Otro de los aspectos metodológicos está relacionado con la necesidad de tener muy en cuenta que el carácter participativo que impregna y da sentido a un proceso de autoevaluación no excluye ni significa el que se tenga que dar una ausencia de rigor en la construcción de las distintas categorías que se van a evaluar. En la literatura sobre el tema existen múltiples ejemplos de las dificultades que entraña el uso convencional de determinadas fuentes de información, ya sea por su carácter polisémico o por los procedimientos de información. Una evaluación efectiva exige trabajar con categorías rigurosas, lo cual significa que como mínimo han de estar definidas explícita y consensuadamente en el caso de que no sean unívocas.

Debe asumirse también que el modelo de autoevaluación descarta en su metodología el uso de criterios de costo-beneficio, ya que la asimilación de las instituciones educativas a las empresas es artificiosa y poco esclarecedora para evaluar el desempeño institucional. Pero ello no implica que se deba dejar de lado la valoración de la eficacia institucional, así como que no puedan emplearse criterios de costo-efectividad para evaluar el impacto social de los programas. En el caso de las distintas líneas de actuación en la formación del profesorado es obvio que deben valorarse sus efectos en los propios docentes, el alumnado, centros y comunidades a través de un seguimiento longitudinal o de estudios de evaluación demorada.

Para una mejor comprensión, por último, del Gráfico 1 y de la propuesta presentada ha de entenderse que para facilitar el proceso de autoevaluación se ha procedido a la identificación, en primer lugar, de las grandes áreas que pueden ser objeto de evaluación, y seguidamente se han concretado una serie de dimensiones que vendrían a definir con más nitidez estos amplios espacios institucionales. En uno y otro caso, es decir en las áreas y dimensiones, se parte del principio de que no son, no deben ser compartimentos estancos, ya que los distintos elementos de la institución se interrelacionan e influyen mutuamente, por lo que sería un error plantearlos y considerarlos atomizadamente.

Como tendrá oportunidad de verse en cada uno de los apartados dedicados a la evaluación de las áreas, en todos los casos, se sugieren además ciertos indicadores y categorías de análisis, proponiéndose las técnicas e instrumentos de recogida de información y recogiendo, en determinados casos, algunos criterios de evaluación. Sobre todos estos elementos, cada institución formativa puede construir su propio proceso de autoevaluación ampliando, cambiando y transformando cuanto crea necesario, ya que en ningún momento se pretende predeterminar el mismo. De hecho, el nivel de concreción adoptado posibilita esta labor.

## Evaluación del Proyecto Institucional

El objetivo de la evaluación de esta área ha de perseguir básicamente la clarificación, conocimiento y explicitación de los elementos y principios que constituyan el Proyecto Institucional de un Centro de Profesores y de Recursos. En el Cuadro 1 se presenta, a modo de ejemplo, una síntesis de la evaluación del Proyecto Institucional de un C.P.R., proponiéndose tres dimensiones para acometer su desarrollo, a saber, el Marco Institucional, el Modelo de Formación y el Marco Profesional.

| Dimensiones de evaluación | Indicadores o categorías de análisis | Técnicas, instrumentos y fuentes de información | Criterios de evaluación |
|---|---|---|---|
| Marco institucional | • Características y funciones de la institución C.P.R.<br>• Características particulares del C.P.R.<br>• Características del ámbito de actuación. | • Trabajo en pequeños grupos sobre cada uno de los indicadores y categorías de análisis y puesta en común con debate en gran grupo.<br>• Análisis documental,<br>• parrillas de análisis,<br>• grupos de discusión, etc.<br>• Documentación legal y literatura sobre los C.P.R.<br>• Estudios e investigaciones sobre el profesorado, modelos de formación, etc.<br>• Información de la zona de actuación.<br>• Documentación propia del C.P.R. | No existen criterios previos de evaluación. |
| Modelo de formación | • Principios que sustentan el modelo de formación.<br>• Actuaciones, modalidades y estrategias metodológicas de formación. | | |
| Marco profesional | • Principios psicosociopedagógicos del trabajo docente.<br>• Principios disciplinares y psicosociopedagógicos del trabajo docente en las áreas del currículo. | | |

***Cuadro 1.*** *Evaluación del proyecto institucional*

El Marco Institucional ha de recoger las señas de identidad del Centro de Profesores y de Recursos como institución singular, tanto con respecto a otras instituciones educativas como con relación a las posibles diferencias existentes entre los mismos C.P.R. Todo lo cual no puede ni debe considerarse al margen de las peculiaridades de sus respectivos ámbitos de actuación. Se han establecido, por tanto, tres indicadores o categorías de análisis que abarcan esta dimensión.

Por una parte, las características y funciones de la institución de formación cuyo propósito ha sido que se conozca y se asuma, siempre desde una perspectiva crítica, su definición conceptual y normativa. Por otra parte, ha sido necesario contar asimismo con las características particulares de cada Centro de Profesores y de Recursos, ya sea en función de sus condiciones actuales o futuras —nos referimos, claro está, a las asociadas a su tamaño, tipo de hábitat en que se ubica, composición de su equipo pedagógico, etc.—, no deberían olvidarse las que se derivan de su propia historia y dinámica como institución con una determinada trayectoria en la formación permanente del profesorado.

Las características del ámbito de actuación como tercer indicador o categoría de análisis completarían la evaluación del Marco Institucional. Aquí lo que se precisa es una recogida de información sobre el número, composición y características de los centros educativos de la zona y de su profesorado, según niveles, modalidades y tipos de centros, así como de la tradición y cultura profesional en cuanto a la implicación de los docentes en propuestas de innovación y renovación pedagógicas, receptividad a los planes de formación, actitudes ante el cambio, etc.

Ahora bien, el Proyecto Institucional de cada centro de formación no sólo ha sido el fruto de su Marco Institucional, que sin duda es el referente primario para valorar la coherencia y adecuación de sus políticas de formación del profesorado, sino que además ha tenido muy en cuenta dos elementos fundamentales que, en mayor o menor medida, han orientado y dado sentido a sus actuaciones, como son el Modelo de Formación y el Marco Profesional.

El Modelo de Formación es sin duda una dimensión sobre la que se sustenta el Proyecto Institucional y fue, no se olvide, uno de los argumentos de mayor peso a la hora de plantear la creación de los Centros de Profesores como modelo alternativo de formación de los docentes. Su evaluación se ha abordado a través tanto de la clarificación de los principios que le caracterizan como mediante el análisis de las posibles actuaciones, modalidades y estrategias metodológicas de formación.

La identificación de los principios que integran el modelo de formación es una labor prioritaria de cara al establecimiento de un marco de referencia que oriente con coherencia las distintas actuaciones formativas que pueden emprenderse en una institución de formación. Por ello, la información que se recoja y debata sobre este indicador o categoría acerca de la consideración de la reflexión sobre la práctica profesional como punto de partida para cualquier proceso de formación, la dimensión institucional de las actividades, la descentralización de la formación, etc., permitirá establecer las coordenadas desde las que hacer frente a las diversas posibilidades sobre las que deberán articularse las ofertas y demandas del diseño y desarrollo de un plan de formación.

Simultánea y consecuentemente se ha de realizar un análisis pormenorizado de las actuaciones, modalidades y estrategias metodológicas de formación. En este punto, la evaluación no puede limitarse a una descripción de la amplia gama de posibilidades potenciales existentes, sino que los esfuerzos deberían canalizarse en vislumbrar con ri-

gor, en la experiencia y realidad de cada Centro de Profesores y de Recursos, las virtualidades y limitaciones de los distintos procesos formativos en relación tanto con el tipo de profesorado al que se dirige como con el área o disciplina que se aborda, tratando asimismo de superar las definiciones o encasillamientos formales con los que a veces se clasifican y priorizan las actuaciones y modalidades. Porque a este respecto lo que interesa es la calidad del proceso formativo y no deberían perderse de vista, por ejemplo, los cambios de las líneas de las políticas de formación que supuso el Plan Marco, en cuanto a una nueva orientación de la formación, o los desafíos permanentes de los Centros de Profesores en la formación del profesorado de Secundaria, o las experiencias significativas de propuestas integradoras de formación de algunos CEP, entre otros.

Con todo ello lo que queremos poner de manifiesto es que, al igual que la innovación, las actuaciones y modalidades no son categorías conceptuales consensuadas, por lo que es muy arriesgado presuponer a priori la aportación de unas u otras a la formación. Todo dependerá de cómo se lleven a cabo, aunque no se puede dudar de los más que probables beneficios educativos de las actuaciones canalizadas a través de los proyectos de formación en centros.

Los Centros de Profesores y de Recursos como instituciones responsables de la formación permanente del profesorado necesitan, en este mismo orden de cosas, dilucidar y asumir los marcos profesionales que definirán tanto los principios como las capacidades, conocimientos y actitudes que los docentes han de hacer suyas como profesionales responsables en dar respuestas satisfactorias a las exigencias y demandas de una educación de calidad.

### Evaluación de la Organización y Funcionamiento internos

Aun cuando las tres grandes áreas en que se ha estructurado convencionalmente la autoevaluación de un Centro de Profesores y de Recursos forman parte de un proyecto holístico y comprehensivo, no cabe duda de que el punto de partida de un proceso de esta naturaleza podría situarse en la valoración crítica del quehacer institucional, desde el cuestionamiento interno de la organización y funcionamiento de cada institución formativa. Y ello por distintos motivos, pero sobre todo por razones de ejemplaridad para con los docentes y centros educativos con los que se trabaja, así como porque de las respuestas que se sea capaz de dar y del compromiso adquirido, tanto individual como colectivamente, dependerán la madurez y el desarrollo institucional que puedan lograrse en la dinámica y trayectoria de cada Centro de Profesores y de Recursos.

La importancia, por tanto, de la evaluación de esta área es manifiesta. En cierto sentido, supone un trabajo de introspección sobre los procesos de interacción, de distribución de cometidos y organización del trabajo de la institución, que, entre sus compromisos más relevantes, ha de ser promotora de la innovación educativa en general y de la formación permanente del profesorado en particular. Y en estas actuaciones se han proyectado, con bastante nitidez, la organización y funcionamiento de cada C.P.R., como de hecho puede comprobarse, por ejemplo, en una primera aproximación a través de la lectura de sus memorias anuales.

Para llevar a cabo la evaluación de la Organización y Funcionamiento internos del centro de formación se ha acotado el espacio de esta área con tres dimensiones: la Dinámica Institucional, la Proyección Exterior y los Equipamientos y Recursos. El Cuadro 2 recoge los principales componentes de su evaluación.

| Dimensiones de evaluación | Indicadores o categorías de análisis | Técnicas, instrumentos y fuentes de información | Criterios de evaluación |
|---|---|---|---|
| Dinámica institucional | • Distribución de responsabilidades y tareas.<br>• Trabajo personal e institucional.<br>• Cauces de comunicación, participación y toma de decisiones. | *Técnicas e instrumentos:*<br>• Diarios, actas, documentos.<br>• Grupos de discusión.<br>• Entrevistas semiestructuradas.<br>• Parrillas de análisis.<br>*Fuentes de información:*<br>• Documentos, actas, etc.<br>• Literatura sobre organización, dinámica de grupos, sociología del trabajo.<br>• Experiencias de otros C.P.R. | • Eficacia y efectividad personal e institucional.<br>• Coherencia con el Proyecto Institucional.<br>• Optimización de recursos humanos y materiales. |
| Proyección exterior | • Relaciones y cauces de comunicación con los centros educativos.<br>• Relaciones y cauces de comunicación con otras instancias, entidades e instituciones.<br>• Difusión del trabajo del C.P.R. | | |
| Equipamiento y recursos | • Biblioteca, Hemeroteca y Mediateca.<br>• Publicaciones propias.<br>• Equipamiento educativo, técnico, audiovisual e informático. | | |

***Cuadro 2.*** *Evaluación de la organización y funcionamiento internos*

Con el análisis de la dimensión «Dinámica Institucional» se pretende que afloren los compromisos, funciones y relaciones que se establecen en el interior de la institución y que quienes la integran asumen tanto personal como colectivamente. Con tal fin procede, en un primer momento, considerar cómo se lleva a cabo la distribución de las responsabilidades y tareas. Una parte de ellas, es decir las vinculadas a las asesorías o a la dirección de la institución, están reguladas normativamente por el concurso de acceso y por las funciones asignadas para el desempeño de ciertos cargos, como es el caso de los órganos unipersonales y colegiados, por lo que las características organizativas básicas de cada Centro de Profesores y de Recursos dependerá de su pertenencia a un determinado tipo de módulo y de la composición de su equipo pedagógico. No obstante, y pese a esta similitud inicial de los centros del mismo tipo de módulo, hay un conjunto de elementos diferenciadores de su organización, que son los relacionados

con los demás ámbitos de gestión de la vida institucional, en los que cada Centro de Profesores y de Recursos dispone de un margen de autonomía funcional para su configuración.

La asunción de esas otras responsabilidades y tareas como pueden ser los temas transversales, los programas especiales, la agrupación de asesorías afines en Departamentos o su misma coordinación, las relaciones con otras instituciones, la adquisición de equipamientos y recursos, la realización y seguimiento de ciertas actuaciones formativas —sobre todo las que puedan afectar a todo el equipo pedagógico o aquellas otras que no sean específicas de ninguna asesoría—, etc., singularizan sin duda ciertos componentes organizativos del Centro de Profesores y de Recursos.

El trabajo personal e institucional, como categoría de análisis de la Dinámica Institucional, puede proporcionarnos una información de gran utilidad para verificar cómo se concretan y ponen en juego las distintas responsabilidades y tareas del personal del centro de formación. Pues, por un lado, se podrá estimar hasta qué punto y de qué manera se cumplen los compromisos adquiridos, tanto personal como institucionalmente, y, por otro lado, conocer si la forma en que se trabaja responde a los planteamientos del modelo organizativo adoptado. La valoración del logro de los objetivos y de la propia efectividad del trabajo son dos aspectos que deben evaluarse, tanto en lo que afecta al funcionamiento interno de la misma organización como en su proyección exterior.

Los cauces de comunicación, participación y tomas de decisiones son los elementos vertebradores del clima institucional, en la medida que pueden contribuir a la generación de muy diversas dinámicas de trabajo. La facilitación o bloqueo del quehacer institucional dará lugar a que se antepongan o posterguen las tareas realizadas coordinadamente y en equipo frente a las actuaciones de carácter individualista. Una u otra dirección en el trabajo que acometen los equipos pedagógicos no es algo inocuo, porque llevan consigo planteamientos y culturas profesionales contrapuestas.

La evaluación de esta área se completa con las dimensiones de Proyección Exterior y la de Equipamientos y Recursos. En la primera queremos recalcar la importancia de la categoría de difusión del trabajo realizado hasta ahora por los C.P.R., puesto que es algo que se olvida con relativa frecuencia, dándose el caso de que los centros educativos y el profesorado desconocen muchas de las experiencias y realizaciones significativas llevadas a cabo, que, por otra parte, podrían serles de gran ayuda a la hora de iniciar propuestas similares.

### Evaluación del Plan de una institución de formación

El Plan de una institución formativa puede considerarse, de alguna forma, como la planificación del conjunto de actuaciones que, tanto interna como externamente, van a desarrollarse en el transcurso de determinadas fases temporales. Su elaboración y puesta en práctica absorbe la mayor parte de las energías y esfuerzos de todos los miembros del equipo pedagógico y requiere, en consecuencia, del trabajo coordinado de los mismos. Es en el componente de la vida de un Centro de Profesores y de Recursos donde quedan reflejadas la existencia y articulación de su Proyecto Institucional y su Organización y Funcionamientos internos.

Convendría ponerse de acuerdo en la naturaleza de las actuaciones, ya que en consonancia con el Decreto fundacional y filosofía que han inspirado la creación y regulaciones legales de estas instituciones de formación, dice que

tienen entre otras funciones la de la formación permanente del profesorado, la de promover el desarrollo de investigaciones aplicadas y el constituirse en un centro de recursos didácticos. Por todo ello preferimos hablar de actuaciones en vez de actividades, ya que aunque sea en el plano terminológico, el uso de una u otra denominación implica atenerse o reducir los ámbitos de competencias de la institución.

Por otra parte, las actuaciones formativas que deberían presidir el Plan de los Centros de Profesores y de Recursos, aun cuando deban priorizar su proyección externa (es decir, el perfeccionamiento del profesorado de la demarcación), no pueden ni deben descuidar las actividades de autoformación, es decir, su vertiente interna. La consideración del Centro de Profesores y de Recursos como institución educativa ha de aceptar que la calidad de sus

| Dimensiones de evaluación | Indicadores o categorías de análisis | Técnicas, instrumentos y fuentes de información | Criterios de evaluación |
|---|---|---|---|
| Diseño | • Detección de necesidades.<br>• Objetivos y prioridades.<br>• Actuaciones y modalidades de formación.<br>• Recursos materiales, humanos y económicos.<br>• Difusión del Plan.<br>• Planteamientos de evaluación. | • Parrillas de análisis.<br>• Análisis documental.<br>• Grupos de discusión. | • Relevancia.<br>• Pertinencia.<br>• Coherencia.<br>• Flexibilidad.<br>• Viabilidad. |
| Desarrollo/ Seguimiento | • Avances de las actuaciones y modalidades.<br>• Dinámicas desarrolladas.<br>• Información y análisis de progreso. | • Informes de progreso.<br>• Diarios.<br>• Cuestionarios.<br>• Entrevistas semiestructuradas. | • Descripción de los procesos seguidos. |
| Resultados/ Impacto | • Balance de actuaciones.<br>• Cualificación de los participantes.<br>• Práctica profesional.<br>• Incidencia en la enseñanza. | • Trabajos y/o proyectos de los participantes.<br>• Guías, escalas e inventarios de observación.<br>• Parrillas de análisis.<br>• Estudios de casos. | • Eficacia y efectividad de las actuaciones y del Plan. |

***Cuadro 3.*** *Evaluación del plan anual de actuación*

actuaciones está estrechamente relacionada con su desarrollo institucional, y éste, como ya hemos puesto de manifiesto con anterioridad, es desde luego cuestionable si simultáneamente no se aborda el desarrollo profesional de su equipo pedagógico.

En el Cuadro 3 queda reflejada la propuesta con la que abordar la evaluación del Plan. La misma se ha planteado sobre tres dimensiones: Diseño del Plan, Desarrollo/Seguimiento y Resultados/Impacto. Esta división, como podrá observarse de nuevo, es puramente convencional y su justificación obedece a razones de gestión de la propia evaluación, aunque intenta recoger la secuencia con la que se ha trabajado hasta ahora el Plan anual en cualquier C.P.R. A diferencia de los otros cuadros, en los que las técnicas e instrumentos se proponen de una manera conjunta para todas las dimensiones, aquí las propuestas son específicas para cada una de las dimensiones de evaluación.

**Diseño del Plan**

La Evaluación del Diseño del Plan de una institución de formación plantea una problemática valorativa bastante compleja, pero a la vez de una gran importancia a la hora de debatir, consensuar y establecer los criterios de contraste de cada uno de los elementos que constituyen la planificación del Plan.

Además de la identificación de los principales indicadores o categorías de análisis que van a facilitar la evaluación, algunos de las cuales coinciden con los elementos que han estructurado el propio Plan del C.P.R., es necesario, asimismo, explicitar los posibles criterios de evaluación. Esta tarea es, quizá, bastante más ardua, ya que exige, como comentábamos antes, un esfuerzo de negociación y consenso sobre aspectos y principios educativos polémicos y conflictivos, en tanto que representan opciones conceptuales, científicas, ideológicas, etc.

Conviene, no obstante, pensar que todo el esfuerzo y tiempo empleados en este cometido, no sólo van a servirnos para la evaluación del Diseño del Plan de nuestro Centro de Profesores y de Recursos, sino que también estaremos sentando las bases de cara a explicitar los potenciales criterios de valoración con los que se analizará el desarrollo y puesta en práctica del mismo.

**Desarrollo/Seguimiento del Plan**

El Plan como una propuesta planificada de actuación debería ser un proyecto en constante revisión, y al menos ser objeto de una evaluación permanente durante ciertos momentos de su desarrollo y ejecución (con frecuencia mensual, trimestral, cuatrimestral).

La evaluación del Desarrollo/Seguimiento del Plan debe facilitarnos un conocimiento de su puesta en práctica en lo relativo a los avances de las actuaciones y modalidades de formación emprendidas, a las dinámicas que se generan a lo largo de su proceso de implementación y a las líneas de progreso por las que se encauzan sus muy diversas realizaciones. A diferencia de la evaluación del Diseño del Plan, centrada en el mismo Plan como propuesta planificada de actuación, lo que nos interesa es comprobar cómo se llevan a cabo dichas actuaciones y, lo que es todavía más importante y difícil, hasta qué punto se están alcanzando los objetivos propuestos. Tanto para una cosa como para la otra, parece claro que lo que procede es la recogida de una información contrastada, desde distintas

fuentes y con procedimientos diversos, que nos permita enjuiciar con rigor el desarrollo de las diferentes propuestas. En cualquier caso, se debería estar en condiciones para dar respuesta a preguntas tales como:

— ¿Cuáles son las actitudes, percepciones y vivencias de las personas participantes en las actuaciones y modalidades de formación?

— ¿Qué valoraciones van haciendo quienes participan de los procesos mismos de formación?

— ¿Cómo se van consiguiendo los objetivos propuestos? (un Plan debe explicitar claramente sus objetivos).

— ¿En qué medida cada una de las actuaciones contribuye al logro de los objetivos?

— ¿Qué modificaciones y reformulaciones del Plan se han realizado en función de su puesta en práctica, y cuáles son sus justificaciones al respecto?

En coherencia con lo dicho en la presentación de esta área acerca de la diversidad de actuaciones formativas, la evaluación debe centrarse ahora también no sólo en las propuestas de formación permanente para el profesorado y equipo pedagógico, sino además en las investigaciones aplicadas en curso de realización y ya terminadas y en todo lo que implica la consideración del C.P.R. como centro de recursos.

**Resultados/Impacto**

Este apartado se erige, sin lugar a dudas, en el centro de cualquier planteamiento de evaluación externa. Una primera aproximación a la evaluación de esta dimensión, en lo relacionado con el balance de resultados, podría iniciarse con la recogida y procesamiento de los datos cuantitativos sobre la participación del profesorado en actuaciones de formación. La Comisión que se constituya, en el caso de que así se acepte, podría asumir la puesta al día de la trayectoria seguida por el Centro de Profesores y de Recursos en este campo desde su creación. A este respecto es necesario hacer una llamada de atención para que se redoblen los esfuerzos que permitan dotar de fiabilidad a las estadísticas de la institución de formación, ya que estos datos nos proporcionarán una primera aproximación, tanto cuantitativa como cualitativa, de una parte nada despreciable de las líneas y políticas de formación.

En el balance de actuaciones deberían recogerse, entre otros, los siguientes aspectos:

— Número de actuaciones y modalidades realizadas por áreas, disciplinas, modalidades educativas y programas.

— Número de participantes y distribución de la participación según los niveles educativos y sexo de los participantes.

— Relación de las experiencias de formación que han resultado más significativas.

— Tipo de actuaciones y modalidades de formación que han sido mejor valoradas.

— ¿Cuáles han sido los logros en los objetivos explícitamente pretendidos y cuáles otros se han conseguido, aunque previamente no se planificasen?

— Resultados más relevantes del Plan.

La evaluación de los Resultados e Impacto no se agota ni mucho menos con toda esta información; sus desafíos más importantes se concentran sin duda en la valoración de su eficacia y efectividad. Para ello se proponen las tres siguientes categorías de análisis: cualificación de los participantes, práctica profesional e incidencia en la enseñanza.

Es obvio que un plan de formación no es algo que se haga si no es para cubrir o dar respuesta a las necesidades formativas de los docentes a quienes va dirigido. Y, en este sentido, su impacto dependerá de la consecución por los participantes de la cualificación que persiguen, de la proyección de esa cualificación en una práctica profesional distinta y de la incidencia de una y otra en la calidad de la enseñanza que se imparte.

Las dos primeras categorías deberían ser objeto de evaluación más rigurosa en algunas de las modalidades de formación contempladas en el Plan, ya que evidentemente los Centros de Profesores y de Recursos no pueden valorar de la misma manera todas y cada una de las realizaciones que han de llevar a cabo. A tal efecto, podrían seleccionarse un curso de actualización científica y didáctica, un proyecto de formación y un seminario o grupo de trabajo, todos ellos de larga duración, en los que desarrollar un planteamiento de evaluación que permita valorar a fondo estos aspectos. Ello posibilitaría un conocimiento de cuál es la aportación que están haciendo a la formación del profesorado y, a la vez, permitiría enriquecer y avanzar en los proyectos de evaluación.

La evaluación de la incidencia en la enseñanza es algo que requiere de mayores plazos de tiempo para que se puedan apreciar sus efectos y, por ello, su estimación debe afrontarse a través de estudios demorados. Tal vez, por esto mismo, su evaluación supere las posibilidades al alcance de los Centros de Profesores y de Recursos, de acuerdo con sus condiciones actuales.

### Metaevaluación: evaluación de la evaluación

Una vez llegado a este punto concreto del proceso previsto (aunque supongo que ya en estos momentos compartiremos el hecho de que la evaluación es una actividad continua y por tanto inconclusa), conviene proceder a una revisión crítica de lo realizado, tanto por honestidad intelectual con nosotros mismos como para aprender de la experiencia vivida.

Los aspectos que deben someterse a revisión son:

— Cómo y por qué se inicia la autoevaluación.

— La planificación del propio proceso de evaluación.

— La metodología y técnicas de evaluación utilizadas.

— Las relaciones y aportaciones de las personas que participan.

— Los posibles sesgos y limitaciones del estudio.

— Las dificultades y problemas que han surgido.

— Los campos y temas que deben desarrollarse personal e institucionalmente.

— La posible institucionalización de algunos de los procedimientos.

— La incorporación de las aportaciones relevantes de la evaluación al trabajo del equipo pedagógico.

— Etcétera.

## A modo de conclusión

La realización de un proceso de autoevaluación es una tarea no siempre sencilla ni exenta de ciertos riesgos. El primero de los aspectos que hay que solventar es el de las resistencias que la evaluación genera en sí misma. La creación de una nueva cultura profesional debe asentarse sobre los valores de colaboración, aceptación de la crítica y el debate público y la solidaridad. Desde ellos será más fácil abordar de una manera problemática el análisis de nuestra realidad y llevar a cabo revisiones que cuestionen en vez de que justifiquen el desempeño institucional. En este sentido, no estaría de más que todos aprendiéramos de una vez que la evaluación contribuye a legitimar las decisiones o políticas que se ponen en juego desde el momento mismo en que se aceptan y se someten a evaluación, sobre todo en los casos en que las realizaciones de las mismas puedan ser, por llamarlas de alguna manera, menos afortunadas.

Del mismo modo, es necesario asumir las dificultades de distinta naturaleza que conlleva la autoevaluación. Desde la vertiente técnico-metodológica no es una labor fácil: requiere un nivel de cualificación que, con bastante frecuencia, no posee una gran parte de los miembros de la institución en que se va a llevar a cabo, por lo que, previa y simultáneamente al desarrollo del proceso de evaluación, debe darse una respuesta adecuada a estas carencias. Lo mismo podría decirse de ciertas habilidades sociales para la comunicación y el trabajo en grupos, de destrezas de gestión, etc. En cualquier caso, todas estas necesidades formativas constituyen un desafío intelectual y personal que por sí mismo puede ser uno de los más importantes alicientes para aunar integradoramente los procesos de autoevaluación y autoformación.

Para terminar, permítaseme insistir de nuevo en uno de los puntos clave que, explícita e implícitamente, aparece a lo largo de nuestro discurso: es el que se refiere a que evaluar por evaluar no tiene ningún sentido ni justificación. En la medida en que no se incorporen los resultados de la evaluación al trabajo cotidiano de las diferentes personas que integran la institución, estaremos una vez más haciendo juegos de artificio con el peligro consiguiente que esto supone, en cuanto a no rentabilizar los esfuerzos y tiempos empleados y a que se contribuye, lo que es igual o más grave, a desvirtuar el carácter de institución abierta e innovadora con la que inicialmente se justificó la creación de los Centro de Profesores y de Recursos. Es cierto que estas instituciones han cambiado muy rápidamente en sus escasos diez años de existencia. A partir de ahora los Centros de Profesores y de Recursos han de seguir concienciándose de que tienen por delante todo un conjunto de retos que necesitan de respuestas rigurosas e imaginativas. A este debate puede aportar luz, sin lugar a dudas, la autoevaluación.

# Anexos

## Entrevista semiestructurada

A continuación se presenta un boceto amplio de una entrevista semiestructurada que pretendió recoger las concepciones, expectativas y vivencias de todos los miembros del equipo pedagógico en torno a la mayor parte de los elementos que integraban la dinámica institucional de un Centro de Profesores y de Recursos. Las distintas dimensiones y categorías de análisis pueden ser utilizadas asimismo para la elaboración, si se cree oportuno y necesario, de un cuestionario. La entrevista conviene que sea grabada con un magnetófono y el procesamiento de la información puede realizarse rescatando los puntos de vista manifestados por los entrevistados en cada una de las categorías análisis y contrastando los mismos entre sí.

### I. Trabajo y quehacer profesional

A) Dimensión personal

*A.I. Tareas y funciones de asesoras y asesores:*

1. Distribución y/o asignación de tareas: tratar sobre todo de las que no corresponden específicamente con su asesoría de área: temas o programas especiales y las relativas a la gestión.
2. Responsabilidades asumidas: igualmente clarificar las que no pertenecen específicamente a su asesoría de área.
3. Planificación, Desarrollo y Evaluación de sus tareas y funciones como persona que asesora.
4. Concepciones personales sobre:
   - Validez del modelo de institución.
   - Función del asesor o asesora.
   - Modelo de formación.
   - ¿Cómo ve al profesorado?
   - Tarea del equipo pedagógico.
   - ¿Cómo ve el modo educativo de la Reforma?
   - ¿Qué entiende por innovación e investigación?
   - Modalidades de formación y coherencia con el proyecto de C.P.R.
   - ¿Cómo concibe la asesoría?

*A.II. Tareas y funciones del Director o Directora:*

1. ¿Cómo concibe la dirección?
2. Responsabilidades asumidas.
3. Planificación, Desarrollo y Evaluación de sus tareas y funciones.

B) Dimensión institucional

— Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado:

- Importancia que le concede.
- ¿Cómo lo hacéis?
- ¿Cuál es su aportación al mismo?

— Planificación de las actuaciones y modalidades de formación del profesorado:

- Elaboración del Plan de actuación: ¿cuál es el proceso que se sigue para elaborarlo?
- Distribución del Presupuesto.
- Asignación y desarrollo de las actividades de formación: individuales, grupales y de todo el equipo.

— Seguimiento de las actuaciones de formación del profesorado:

- Distribución de responsabilidades.
- Cauces de coordinación.

— Evaluación de las actuaciones de formación:

- ¿Cómo se evalúan?
- ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

— Actuaciones de formación e investigación del y para el equipo pedagógico:

- ¿Cómo y quiénes las deciden?
- ¿Cómo las valoras?
- ¿Cuáles habéis realizado últimamente? (distinguir formación de investigación).

## II. Cauces de información y comunicación institucionales

— Tipos y problemáticas concretas de información que se canalizan:

- Administración.
- Dirección.
- Relativas a la profesionalidad.
- Dinámicas de la intervención del asesor o de la asesora.
- Informales.

— Cauces de información:

- Espacios y tiempos establecidos *ad hoc*.
- Otras formas.

— Existencia de algún tipo de información que no se comparta por todo el equipo.

## III. Situaciones problemáticas y conflictivas

— ¿Cuándo entiende que se dan situaciones problemáticas y/o conflictivas?

— ¿Qué entiende por conflictos?

— ¿Cómo se afrontan?

— ¿Qué conflicto de entre los que se ha encontrado inmerso destacaría como más significativo?

— Los cauces y las posiciones varían en función de que el conflicto sea interno o externo: ¿de qué manera?

— Identificación de las principales fuentes y situaciones problemáticas y/o conflictivas de la vida de la institución.

— Mecanismos para la superación de los conflictos: consenso, mayoría, cada uno hace lo que quiere...

## Parrilla de análisis cualitativo

La parrilla que se presenta a continuación está pensada para analizar cualitativamente las distintas actuaciones o modalidades de formación realizadas en el Plan de C.P.R. Con ella se pretende tener en cuenta los elementos que la integran y desde ellos hacer propuestas de mejora.

| Indicadores | Análisis descriptivo | Propuesta de mejora |
|---|---|---|
| 1. Origen de la actividad:<br>— C.P.R.: equipo pedagógico.<br>• Asesorías.<br>• Institucionales.<br>— Centros: Claustros:<br>• Equipos Directivos.<br>• Equipos ciclos.<br>• Profesorado individual.<br>2. Justificación:<br>• Razones para promover la actuación o modalidad.<br>• Coherencia de la misma con planteamientos del Plan del C.P.R.<br>• Carácter innovador o de adecuación a la Reforma.<br>3. Participantes:<br>• Características biográficas y profesionales.<br>• Número.<br>• Requisitos para la acreditación.<br>• Índice de participación y abandono.<br>• Continuidad en otras modalidades.<br>4. Ámbito temático:<br>• Objetivos.<br>• Selección de contenidos. | | |

Continúa

Continuación

| Indicadores | Análisis descriptivo | Propuesta de mejora |
|---|---|---|
| • Proceso metodológico.<br>• Temporalidad.<br>• Presencia de temas transversales y nuevas tecnologías.<br>• Planteamientos interdisciplinares.<br>• Necesidad de materiales y recursos específicos.<br>5. Evaluación de la actividad:<br>• Instrumentos.<br>• Momentos.<br>• Repercusión en la actividad.<br>• Cualificación obtenida.<br>• Incidencia en práctica profesional: aula y centro.<br>• Cómo se han evaluado la cualificación e incidencia.<br>6. Actuación asesoría:<br>• Modo de intervención.<br>• Seguimiento.<br>• ¿Cómo se planificó?<br>• ¿Con qué criterios se buscan los ponentes?<br>• Coordinador o coordinadora.<br>7. Recursos:<br>• Presupuesto.<br>• Recursos materiales.<br>• Recursos humanos, etc. | | |

| Indicadores | Análisis descriptivo | Propuesta de mejora |
|---|---|---|
| La parrilla que se presenta a continuación está pensada para analizar cualitativamente las diferentes sesiones o modalidades de formación realizadas en el Plan de C.P.R. Con ella se pretende tener en cuenta los elementos que la integran y desde ellos hacer propuestas de mejora. | | |
| 1. Origen de la actividad:<br>— C.P.R.: equipo pedagógico.<br>• Asesorías.<br>• Institucionales.<br>— Centros: Claustros.<br>• Equipos Directivos.<br>• Equipos ciclos.<br>• Profesorado individual. | | |
| 2. Justificación:<br>• Razones para promover la actuación o modalidad.<br>• Coherencia de la misma con planteamientos del Plan del C.P.R.<br>• Carácter innovador o de adecuación a la Reforma. | | |
| 3. Participantes:<br>• Características biográficas y profesionales.<br>• Número.<br>• Requisitos para la acreditación.<br>• Índice de participación y abandono.<br>• Continuidad en otras modalidades. | | |
| 4. Ámbito temático:<br>• Objetivos.<br>• Selección de contenidos. | | |

# 2

# Necesidades de formación analizadas a partir del nuevo enfoque educativo

## Introducción

En este apartado se desarrollan las necesidades de formación referidas a las distintas etapas del Sistema Educativo y al perfil de profesorado al que van dirigidas. Así, en cada una de ellas, las necesidades de formación estarán ligadas especialmente al conocimiento de los enfoques curriculares que la L.O.G.S.E. introduce en cada etapa: finalidades y objetivos, análisis de contenidos prioritarios y su posible secuencia, y criterios de evaluación.

Por lo que se refiere a la estructura de los capítulos que aparecen bajo el epígrafe de "Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado" en las distintas etapas, todos ellos constan de los siguientes apartados: una Introducción, en la que se hace un breve enfoque de la etapa y/o del área y se comentan aspectos referidos a la formación inicial del profesorado de cada materia; un apartado de fundamentación psicopedagógica y epistemológica, en el que se explicitan estos supuestos y las necesidades formativas que la concepción distinta de la etapa y/o del área requiere; y otro más de aspectos didácticos que incluye las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal.

Con la implantación de la Reforma del Sistema Educativo adquiere una importancia fundamental el trabajo en equipo de los docentes, y de ello se deriva la necesidad de formación del profesorado que tiene que llevar a cabo la elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular. También adquieren especial relevancia los contenidos formativos de dinámica de grupos, que permiten el trabajo cooperativo y el desarrollo de interacciones entre todos los docentes.

Será preciso potenciar una actualización científica y metodológica en cada una de las etapas y materias, para que el profesorado conozca y esté atento a las últimas propuestas didácticas y pueda experimentarlas en el aula. Así, en el documento se desarrollan distintas corrientes y perspectivas científicas y se dan orientaciones para planificar la formación permanente de los docentes de acuerdo a las mismas. A partir de estas orientaciones generales, los asesores y asesoras de las instituciones de formación tendrán que contextualizar dichas propuestas a su ámbito de actuación.

Un aspecto básico en la formación de los docentes será la del campo de la didáctica específica y dentro de ella, los aspectos que permitan tener en cuenta la diversidad del alumnado. Para tal fin, han de facilitarse aquellas estrategias metodológicas más adecuadas que les ayuden a atender distintos colectivos dentro de un aula (diferentes capacidades, expectativas sociales, etnias, géneros, culturas, etc.). De igual forma, será importante que el profesorado conozca diferentes recursos materiales y didácticos que le permitan adoptar un planteamiento curricular abierto; materiales que no sean discriminatorios, que sean cooperativos, que desarrollen valores democráticos, etc., por lo que se convierten en objeto de estudio necesario para cada una de las etapas.

Otro de los contenidos formativos, que adquiere especial relevancia en la formación de los docentes, durante el período de implantación de la Reforma del Sistema Educativo, será el del conocimiento de aquellos ámbitos de dimensión transversal y las posibles estrategias para su incorporación al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular. Los contenidos transversales suponen, por un lado, la inclusión en el currículo oficial de un conjunto de actitudes, valores y procedimientos y, por otro, el tratamiento de los conceptos relativos a cada uno de los temas. Será importante, por ello, considerar estas demandas en las actuaciones que se organicen desde las instituciones de formación. Con tal fin, el apartado 2.5. de este Documento 4, elaborado en torno a estas necesidades —y también experimentado— se constituye en un conjunto de materiales útiles para la consulta y aplicación por la persona encargada de asesorar al profesorado en las estrategias de incorporación al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular.

Desde las instituciones de formación no han de olvidarse las necesidades y demandas formativas del profesorado de las personas adultas. Aparte de los aspectos generales que son comunes a otras etapas educativas (y abordados desde la Educación Primaria y Secundaria) conviene tener presente a la hora de planificar la formación de este profesorado, los aspectos básicos y específicos que el desarrollo de su labor requiere, como son las características del alumnado al que atiende, el contexto en el que imparte su enseñanza, el sistema modular en que se organizan los contenidos y la adaptación de diseños curriculares a las necesidades concretas que conlleva a la promoción personal y profesional del adulto.

En cuanto a las necesidades del profesorado en cada uno de los tramos educativos, en la Etapa Infantil, el interés prioritario recaerá en conocer aquellos métodos que permitan atender distintas agrupaciones del alumnado y su distribución en el aula, para crear diferentes espacios de trabajo y de relación; en tal sentido, en el apartado se dan pautas y orientaciones sobre la posibilidad de realizar distintos tipos de agrupamientos que favorezcan la interacción y el trabajo individual, así como se explicitan los contenidos que sean prioritarios, en estos temas, en la formación de los docentes.

Las necesidades de formación para el profesorado de Educación Primaria estarán ligadas fundamentalmente al conocimiento e intercambio de experiencias respecto a metodologías y enfoques globalizadores, que permitan or-

ganizar los contenidos dentro de un contexto y en su globalidad. Para ello, en el documento se detallan aquellos métodos globalizadores que otorgan una gran importancia a los intereses y demandas del alumnado, pero que, en cualquier caso, precisan conocer y realizar una secuencia clara de los contenidos que posibilite, a su vez, establecer la oportuna relación entre los mismos. Será necesario, por tanto, proporcionar actuaciones formativas en las que el profesorado pueda reflexionar sobre su propia práctica docente para mejorar su intervención pedagógica en el aula.

Respecto a las necesidades del profesorado de Secundaria, será preciso un cambio en la concepción de la enseñanza, entendiéndola como una tarea educativa con una responsabilidad importante en la formación general del alumnado y en su preparación como ciudadanos críticos. Adquiere, por tanto, mayor relevancia el papel de la tutoría y la formación en este campo. Asimismo, será necesario que los docentes cuenten con actividades formativas en las que se trabajen aspectos psicopedagógicos, sobre todo en el tramo comprendido entre los doce y catorce años, ya que el profesorado de Secundaria no contaba, hasta este momento, con la experiencia de trabajar con alumnos del primer ciclo. Habría que prever, asimismo, en las actuaciones formativas que se lleven a cabo, el conocimiento de aquellos aspectos que favorezcan la interdisciplinariedad en los contenidos de las distintas áreas, y todos aquellos derivados de la concepción de la Educación Secundaria como la de una etapa comprensiva que dé respuesta a las necesidades, capacidades e intereses del alumnado.

## 2.1. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la etapa de Educación Infantil

Concepción Narganes Santos

### Introducción

La actual Reforma del Sistema Educativo introduce modificaciones no sólo en la estructura del mismo, es decir, en la ordenación de las diferentes etapas, sino que también y principalmente supone cambios en cuanto a los currículos, entendiendo por currículo todo aquello que el medio escolar ofrece al alumnado como posibilidad de aprender, y todos los medios por los que evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje. De estos cambios estructurales y curriculares se derivan distintas necesidades de formación.

En el caso de la Educación Infantil, la L.O.G.S.E. (capítulo primero, artículos 7 a 11) ordena la etapa y la define como etapa de carácter voluntario, que comprende hasta los seis años y se organiza en dos ciclos: el primero hasta los tres años y el segundo de tres a seis años. Será impartida por maestros y maestras con la especialización correspondiente y, para el primer ciclo, los centros dispondrán también de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa de estas edades.

La decisión, pionera en toda Europa, de incluir la etapa completa, de los cero a los seis años, dentro del sistema educativo, supone una de las principales novedades estructurales de la L.O.G.S.E., y está justificada por el reconocimiento de la trascendencia que las experiencias tempranas tienen en el desarrollo posterior de las capacidades personales.

Estos cambios en la ordenación del sistema educativo suponen el aumento de la heterogeneidad, en cuanto formación inicial y funciones, en el colectivo de profesionales que atienden la etapa de Educación Infantil. En cuanto a lo que a formación permanente del profesorado se refiere, es preciso, por un lado, atender las necesidades de formación de los profesionales encargados del primer ciclo, en escuelas infantiles dependientes de Administraciones Públicas, ya que el Ministerio de Educación y Ciencia no dispone de centros que atiendan a niños menores de tres años. Por otro lado, es necesario atender las necesidades de formación que genera la escolarización de niñas y niños de tres años en los centros del M.E.C.

Pero la mayor parte de las necesidades de formación está ligada a las novedades curriculares que la L.O.G.S.E. introduce para la etapa. Las finalidades y objetivos de esta etapa, los contenidos mas idóneos para conseguir éstos, los métodos didácticos más adecuados a las necesidades y características de los niños y niñas de estas edades, así como el conocimiento de las estrategias necesarias para concretar un currículo que es de carácter abierto, serán contenidos prioritarios de la formación permanente.

La finalidad de la Educación Infantil es colaborar con las familias para, a través de la acción educativa, estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales y sociales, de los niños y niñas, potenciándolas y afianzándolas. La oportunidad de estas edades, dada su versatilidad, para la recuperación de disfunciones o carencias que tienen su origen en un medio social, cultural y económicamente desfavorecido, hacen que la Educación Infantil asuma además, una función compensadora. Estos planteamientos han de subyacer a cualquier actividad de formación para el profesorado de la etapa, sea cual sea su contenido y pretensión.

Por otra parte, esta etapa, como primera del sistema educativo, constituye el punto de partida de un proceso que continúa en las distintas etapas de la educación obligatoria. En este sentido y sin que suponga supeditación a la etapa de Educación Primaria, la Educación Infantil ha de presentar una estrecha coordinación con la etapa posterior en cuanto a objetivos, contenidos y métodos. Se trata de dotar a los niños y niñas de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar un tránsito adaptativo sin rupturas, en el momento de su acceso a la educación obligatoria, manteniendo elementos de continuidad junto a los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

Habrá que ofrecer al profesorado, a través de distintas actividades de formación, por un lado los argumentos que le hagan valorar esa coordinación; por otro, las estrategias que la hagan posible.

Para guiar la consecución de estas finalidades, se dota a la etapa de un nuevo currículo, acorde con las necesidades de la infancia, que los equipos docentes de etapa o ciclo tendrán que concretar en los Proyectos Curriculares. Atendiendo a las características del centro y a las necesidades e intereses de los distintos miembros de la comunidad educativa, el profesorado tomará las decisiones necesarias para adecuar los objetivos generales de etapa, secuenciar y organizar los contenidos, así como para definir los criterios metodológicos y para la evaluación, que mejor aseguren la consecución de los objetivos generales.

Esta concreción del currículo precisa de un profesorado capaz de reflexionar y de tomar decisiones en equipo, para lo cual deberá unir a una actitud abierta y dialogante el conocimiento de técnicas de trabajo en grupo que le hagan eficaz. Ayudar a los profesores y educadores de la etapa a desarrollar estas capacidades será, por tanto, un objetivo a tener en cuenta en la planificación de la formación permanente.

La concepción de la Educación Infantil como etapa educativa, con finalidades y objetivos propios basados en las características y necesidades de estas edades, y, por tanto, no supeditada a los objetivos de etapas posteriores, viene a superar la dualidad instructivo-asistencial que hasta el momento ha caracterizado los modelos de atención a la infancia de los distintos centros existentes en nuestro país:

— Un modelo netamente asistencial en guarderías, y demás locales destinados a cubrir las necesidades que genera la incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

— Un modelo marcadamente instructivo en aulas de educación preescolar que, como su propio nombre indica, pretende la preparación de niños y niñas para la futura escolarización obligatoria.

La actividad profesional de los distintos colectivos que atienden a la infancia desde ambas opciones se ha mantenido, por lo general, en una tradicional incomunicación y falta de coordinación. Esto es debido, no sólo a las diferencias en cuanto a titulación necesaria para ejercer en guarderías o aulas de preescolar; también a la distinta titularidad y dependencia administrativa de los centros; y sobre todo a las diferencias en cuanto a los objetivos que éstos se proponen.

El nuevo modelo educativo recogido en el Real Decreto de Currículo para la etapa de Educación Infantil supera las deficiencias existentes en modelos anteriores. Su marcado carácter educativo no excluye la atención a las necesidades fisiológicas propias de los mas pequeños: alimentación, sueño e higiene, sino que dota, a todas las acciones encaminadas a dar respuesta a esas necesidades, de intencionalidad educativa, y las asume como momentos privilegiados para trabajar los contenidos de la etapa.

Independientemente de las diferencias en cuanto a formación inicial exigida para impartir los distintos ciclos (Maestros especialistas en Educación Infantil y Técnicos de Educación Infantil o Jardín de Infancia, para el primer ciclo; Maestros especialistas en Educación Infantil para el segundo ciclo), es necesario que todo el colectivo de docentes de la etapa conozca el nuevo modelo, por lo que éste sería uno de los contenidos prioritarios en la formación permanente del Profesorado.

En el diseño de las actividades de formación permanente, se han de tener en cuenta esas diferencias en cuanto a formación inicial y experiencias profesionales previas del profesorado. Éstas, unidas a las distintas necesidades de niñas y niños de uno y otro ciclo y a las diferencias en cuanto a estrategias metodológicas que plantean, harán deseable en ocasiones, la programación de actividades de formación específicas para el profesorado y educadores del primer o segundo ciclo. Sin embargo la participación conjunta de profesores de toda la etapa en actividades de formación es necesaria para la superación de la dualidad de modelos de que se parte, y la asunción del nuevo modelo de educación infantil que propone la L.O.G.S.E.

Los centros directamente dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia sólo escolarizan niños y niñas del segundo ciclo, por lo cual sería deseable que el profesorado de estos centros mantuviera cierta coordinación con los centros de la zona, dependientes de otras Instituciones y entidades sin ánimo de lucro, que acojan a niñas y niños pertenecientes al primer ciclo de Educación Infantil. Facilitar la comunicación de ambos colectivos de profesionales a través de actividades de formación permanente puede ser altamente fructífero para la implantación del modelo educativo que propone la Reforma para la etapa de Educación Infantil.

El centro de Educación Infantil debe propiciar las experiencias e interacciones, entre iguales y con personas adultas, que contribuyan de forma decisiva al desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de los niños y niñas en sus primeros años de vida. Para esto, el profesorado debe organizar de forma adecuada las actividades, espacios, materiales y ambientes que faciliten la realización de los aprendizajes que estimularán ese desarrollo.

Las actividades de formación del profesorado promoverán esta concepción del centro de Educación Infantil como contexto de desarrollo para los más pequeños, que lejos de desprofesionalizar a los docentes, como erróneamente se ha interpretado desde determinados colectivos, carga de responsabilidad a los profesionales que los atienden.

### Fundamentación psicopedagógica y epistemológica de la etapa

Para que el profesorado de la etapa asuma el nuevo modelo es necesario que conozca las fuentes que lo han informado y los supuestos de los que se ha partido para su elaboración; ya que estos supuestos determinan una manera de entender la educación, el aprendizaje, el alumnado, el profesorado y las interacciones que se producen entre estos factores.

El desarrollo psicológico es resultado no sólo de la maduración biológica de la persona, sino de la interacción que se establece entre aspectos biológicos, físicos y sociales. Las posibilidades de desarrollo personal vienen determinadas genéticamente, pero esas posibilidades sólo se harán realidad si en los llamados "períodos sensibles" concurren determinadas condiciones ambientales que estimulen ese desarrollo.

Es necesario que el profesorado conozca los momentos de la vida de los niños y niñas en que la capacidad para llevar a cabo determinados intercambios con el ambiente es óptima. En los períodos anterior y posterior a estos momentos, dichos intercambios se llevarán a cabo con mayor dificultad o incluso resultarán imposibles.

El calendario madurativo de la infancia condiciona lo que el niño es capaz de hacer y aprender a lo largo de su evolución, pero esas capacidades son susceptibles de ser analizadas y modificadas a través del proceso educativo, que potenciará las posibilidades de cada uno. Esta mediación social y cultural que establece la acción educadora se hace realmente efectiva cuando además de reforzar el desarrollo alcanzado por el niño es capaz de prever el desarrollo inminente, de asistirlo y de estimularlo.

Será preciso que el profesorado de la etapa conozca, por tanto, el calendario madurativo que lleva al bebé del conjunto de reflejos involuntarios con que llega al mundo al control que de su cuerpo alcanzará al finalizar la etapa.

Por otra parte, estos aspectos de maduración motriz, así como la construcción de sus primeras nociones espaciales y relaciones causa-efecto, están íntimamente ligados a la estimulación sensorial que los objetos del entorno ejercen sobre el bebé, y a la acción y experimentación que éste lleve a cabo con ellos.

Por ello, es necesario que el profesorado que atiende estos niveles tenga un conocimiento amplio y profundo de la existencia y posibilidades de distintos materiales —convencionales y no convencionales— útiles para la estimulación sensorial, y adecuados para ser explorados en estas edades.

Pero los estímulos de mayor importancia, los realmente imprescindibles para el desarrollo psicológico de los niños y niñas, son los que les proporcionan las personas que les rodean y les cuidan en su casa o en el centro de Educación Infantil. Éstas no sólo están asociadas a la satisfacción de sus necesidades físicas y afectivas, sino que son los mediadores entre ellos y el mundo.

Gracias a esta relación personal se desarrollará una capacidad de fundamental trascendencia para la futura evolución en todos los ámbitos del desarrollo personal, como es el lenguaje.

A lo largo del primer ciclo de la etapa, el niño pasa del balbuceo como mero ejercicio articulatorio al suficiente dominio de vocabulario y reglas de sintaxis y gramática como para servirse del lenguaje primordialmente en la comunicación interpersonal.

Las personas que rodean al niño, especialmente los adultos, son el principal referente en la construcción de su identidad. La imagen que un niño o niña tiene de sí mismo surge a partir de las sensaciones que le produce su realidad corporal, y paulatinamente se irá perfilando con los sentimientos de pertenencia a determinados grupos y la conciencia de su capacidad de acción. Tal imagen dista mucho de ser neutra, pues está implicada en ella una determinada valoración de sí mismo, que es un reflejo de la imagen que le devuelven las personas con las que cotidianamente se relaciona. La confianza que los adultos demuestran en sus posibilidades de acción y expresión, el afecto con que se le planteen nuevas exigencias y el respeto a sus características personales influye determinantemente en el grado que adquirirá de seguridad en sí mismo, alejando del niño sentimientos negativos de incompetencia e indefensión o, por el contrario, de omnipotencia.

Es preciso que el profesorado de la etapa tenga un conocimiento claro, no sólo de los procesos que tienen lugar en el desarrollo de niñas y niños, sino de las pautas educativas que son precisas para su adecuada evolución.

En primer lugar hay que tener en cuenta que para que esta mediación educativa en el proceso de desarrollo sea eficaz hay que entender al niño como un sujeto activo, capaz de actuar movido por sus propios intereses. La intervención educativa, por tanto, atenderá a esas manifestaciones de la conducta y apoyará las iniciativas de actividad del sujeto, aunque éste sea un bebé de pocos meses.

El currículo de Educación Infantil se fundamenta en una visión constructivista del aprendizaje. Se entiende que aprender es construir nuevos significados sobre la realidad, a partir de los propios conocimientos previamente adquiridos. Cuando estos aprendizajes pueden aplicarse a situaciones nuevas o más complejas, hablamos de aprendizajes significativos. La función del profesorado, en este contexto, es facilitar las experiencias e instrumentos necesarios para que niños y niñas realicen aprendizajes significativos.

La **perspectiva globalizadora** se perfila como la más adecuada para la consecución de este tipo de aprendizaje. La forma de percibir de niñas y niños no permite el análisis fragmentado de la realidad, propio de un pensamiento más formal. Por otra parte, el proceso de maduración implica necesariamente los diferentes ámbitos del desarrollo de manera unitaria. Cualquier actividad del niño pone en juego, de forma inseparable, aspectos afectivos, intelectuales, psicomotores, expresivos, etc., por lo que el profesorado propondrá actividades que requieran de la implicación del niño en toda su persona, evitando la restricción a un solo contenido o un solo ámbito de experiencia.

**El juego** es un importante recurso metodológico en la etapa de Educación Infantil. Es la forma natural de aprender de niñas y niños y resulta imprescindible para su equilibrio físico-psíquico y para su desarrollo intelectual y social. En esta etapa no existe diferenciación entre juego y trabajo escolar, por lo que el profesorado debe evitar la presentación de los momentos de juego como premio que se alcanza una vez finalizado el trabajo. Será contenido de la formación permanente del profesorado el análisis y estudio de los diferentes aprendizajes que de modo natural realizan los niños a través del juego espontáneo o guiado.

Los **aspectos relacionales y afectivos** adquieren una relevancia especial en estas edades. Es necesario que el profesorado de la etapa valore la importancia de estos aspectos, y la necesidad de ajustar sus intervenciones y actitudes de forma que sus educandos puedan sentirse seguros y confiados; que estimule las relaciones interpersonales y contribuya a la adquisición de una autoimagen ajustada y positiva. En un clima de estas características el niño podrá afrontar, de manera positiva, las exigencias e inevitables frustraciones que plantea la convivencia en grupo.

Un adecuada **organización del ambiente**, los materiales y los tiempos facilitará la consecución de las intenciones educativas. El profesorado de la etapa deberá conocer diferentes opciones de utilización y distribución espacial adecuadas a las variadas y cambiantes necesidades de su alumnado, facilitando el acceso autónomo a los distintos materiales, disponiendo lugares de uso común para el encuentro del gran grupo, y otros que permitan el aislamiento o el juego y relación entre un grupo reducido; y entendiendo por espacio educativo no sólo el aula, sino todos los lugares de uso común: pasillos, comedores, servicios, etc.

La **evaluación** en Educación Infantil está ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a toda la información que permite, por un lado, determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas; y, por otro, ajustar los programas y recursos metodológicos a las características de cada niño. La función de la evaluación, pues, no es formular juicios de valor sobre el alumnado o sus trabajos, sino apreciar y ajustar eficazmente la intervención educativa. Las técnicas e instrumentos más adecuados en estas edades para la recogida, registro y tratamiento de la información, que permita y fundamente esa toma de decisiones y reajustes en la intervención educativa, serán, por tanto, contenidos de la Formación Permanente del Profesorado.

Es necesaria una correcta coordinación y comunicación entre el centro de Educación Infantil y las familias, para evitar los desajustes que produciría en el niño la recepción de mensajes contradictorios. Puesto que el profesorado y el equipo educativo son los encargados de determinar los cauces y formas de comunicación de los padres y madres con el Centro de Educación Infantil, se tendrá en cuenta el conocimiento y análisis de éstos, como contenidos de las actividades de formación permanente que se diseñen para esta etapa.

Existen fuentes de naturaleza y origen sociológico que han influido a la hora de decidir qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Estas fuentes informan sobre lo que espera la sociedad de la escuela en un momento dado, y sobre los contenidos que contribuyen al proceso de socialización y a la asimilación de una determinada cultura.

La educación sirve a fines individuales, pero también sociales, transmite el patrimonio cultural y los valores e ideologías dominantes de una sociedad en un momento dado. El profesorado debe, por un lado, conocer las necesidades de la sociedad a la que sirve para dar respuesta a sus demandas; por otro, es necesario que reflexione acerca de los valores y actitudes que promueve para hacerlo de forma explícita y consciente. Esto facilitará el que desde la educación se contribuya a la creación de ciudadanos críticos y capaces de modificar las relaciones sociales exis-

tentes. El análisis y reflexión sobre lo que la sociedad espera, así como la respuesta que desde la escuela se ofrece, deben contemplarse como contenidos de la formación permanente.

Los cambios operados en nuestra sociedad durante las últimas décadas afectan de modo considerable a las demandas que ésta plantea al sistema educativo para la atención a los más pequeños.

Las posibilidades de los niños y niñas para llevar a cabo aprendizajes y experiencias socializadoras, de forma natural en su entorno más cercano (familia, vecindad, etc.), se han visto reducidas considerablemente con la nuclearización de la familia, la verticalización de la vivienda y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

Es necesario que la formación del profesorado de esta etapa tenga en cuenta, como uno de sus contenidos, las consecuencias que de estas tendencias sociales se derivan para la Escuela Infantil. Ésta debe cubrir de alguna manera esas carencias, proporcionando a los niños y niñas tiempos, espacios y materiales adecuados a sus necesidades, y sobre todo proporcionándoles la posibilidad de relacionarse con otros niños y niñas de edades similares. El profesorado de la etapa favorecerá esos intercambios entre iguales programando las actividades y diseñando los espacios de forma que puedan coexistir actividades de gran grupo con otros momentos de relación mas íntima y personal entre grupos reducidos de niños.

Por todo esto, habrá que proporcionar al profesorado la formación necesaria para que programe, como contenidos de aprendizaje de prioritaria importancia, todos aquellos que faciliten la maduración del niño como ser social, y que van más allá de los tradicionalmente considerados contenidos por excelencia: los contenidos conceptuales que se abordaban con fines puramente instructivos.

A lo largo de las últimas décadas han ido emergiendo una serie de temas que preocupan a la sociedad por su especial relevancia: los valores morales, la paz, la igualdad de oportunidades entre personas de ambos sexos, la salud, el medio ambiente y el consumo. El interés que la sociedad muestra por estos temas reclama que desde la escuela se aborden con un tratamiento educativo y desde las edades más tempranas, ya que éstas son las más adecuadas para la asunción de actitudes, hábitos y normas de conducta.

Las necesidades formativas para el profesorado que se derivan del tratamiento educativo de estos temas tendrán en cuenta no sólo el conocimiento de los contenidos transversales, sino también el enfoque más adecuado para tratarlos en esta etapa. Debido a la capacidad de los pequeños para interiorizar normas y hábitos de conducta, parece conveniente abordar estos temas desde una perspectiva actitudinal que fundamente posteriores aprendizajes procedimentales y conceptuales. Para ello, es preciso que el profesorado reflexione críticamente sobre sus propias valoraciones y actitudes ante los temas transversales, pues los adultos son para los niños modelos de conducta que lanzan continuos mensajes al niño al mostrar sensibilidad ante determinadas situaciones o al ignorar hechos y circunstancias relacionados con estos temas.

En Educación Infantil los principios que fundamentan los temas tranversales deberán impregnar toda la actuación docente; su tratamiento se abordará de modo globalizado, a la vez que se trabajan los contenidos de las distintas áreas del currículo.

Es preciso que el profesorado comprenda y valore la necesidad de mantener un estrecho contacto con los padres y madres, y que conozca pautas para este tipo de relación, que eviten actuaciones contradictorias entre la familia y la escuela.

En estos momentos, la escuela infantil constituye, junto con la familia, el espacio de socialización por excelencia. En esta etapa, los niños y las niñas comienzan a interiorizar valores de naturaleza moral, y a través de las experiencias e interacciones que intencionadamente se ponen a su alcance, éstos no sólo construyen su identidad con la pertenencia a un sexo implícita, sino que aprenden a desempeñar los comportamientos apropiados a cada sexo según las normas de nuestra cultura.

Los estilos de vida y hábitos individuales tienen gran influencia en la salud y bienestar de las personas. Hoy sabemos, por otra parte, que ya en la infancia se van modelando las conductas que dañarán o beneficiarán el estado de salud en el futuro. La escuela debe tener en cuenta los factores socioambientales que, además de los biológicos, influyen en la salud.

No obstante, las características descritas son tendencias que no excluyen la existencia de circunstancias diversas. En una sociedad pluralista como la nuestra conviven distintos grupos sociales y éstos realizan distintas demandas a la escuela. Por esta razón el currículo es abierto, es decir, solamente tienen carácter prescriptivo los saberes y valores que pueden considerarse compartibles por todos. El profesorado de cada centro, conociendo las características sociales y culturales del entorno, las tendrá en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular para la Etapa.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

Es necesario que el profesorado de la etapa conozca los elementos del currículo de Educación Infantil y el sentido específico de éstos, así como las implicaciones que estas particularidades tienen a la hora de programar y ejercer la acción docente.

El hecho de que en el currículo de Educación Infantil aparezcan matizaciones a los objetivos generales y áreas del primero de los dos ciclos, cosa que no ocurre en otras etapas, es debido a la magnitud e importancia de los cambios que se producen en niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años.

Los contenidos del currículo de Educación Infantil, como los de otras etapas, aparecen organizados en bloques alrededor de las distintas áreas, pero éstas no tienen el sentido de disciplinas que tienen en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, ni el de áreas de conocimiento que tienen en el currículo de Educación Primaria, sino que tienen el sentido de ámbitos de experiencia. La expresión ámbito de experiencia alude a las actividades que los pequeños han de realizar para conseguir los objetivos educativos, y remite a una concepción del aprendizaje basada en lo que se hace y experimenta.

La estructuración del currículo en ámbitos de experiencia tiene la finalidad de ayudar al educador a sistematizar, ordenar y planificar su actividad docente, pero no quiere decir que el trabajo en el centro tenga que organizarse delimitando las actividades para cada una de las áreas, ya que la mayor parte de las actividades o juegos que un niño realiza engloban aspectos de diferentes áreas.

Las agrupaciones de contenidos deben entenderse como información para el docente sobre lo que se debe trabajar para conseguir los objetivos de la etapa o ciclo, pero no deben presentarse al alumnado como bloques temá-

ticos. Cuándo, cómo y junto a qué otros contenidos se trabajará cada uno de ellos son decisiones que corresponden al profesorado, para lo cual será preciso que conozca diferentes alternativas de secuencia y organización de contenidos, coherentes con los métodos propios del modelo de Educación Infantil.

Cómo interpretar y utilizar la información prescriptiva y orientativa aportada al profesorado en el currículo es otro contenido importante de la formación permanente.

### Implicaciones metodológicas para el primer ciclo

En el primer ciclo, la metodología, se desarrolla en torno a los dos ejes principales de la vida en la escuela infantil: las actividades de la vida cotidiana organizadas en torno a la atención de las necesidades fisiológicas, que por su repetición rítmica se han dado en llamar "rutinas", y el juego, que de manera espontánea y natural el niño lleva a cabo a través de su cuerpo y de las personas y objetos de su entorno.

Es necesario que la formación permanente del profesorado de la etapa aborde como contenido la importancia de los estímulos que desde el medio social y natural recibe el niño, pues estos estímulos orientan, frenando o acelerando su desarrollo y crecimiento. Los profesores y profesoras encargados del ciclo deberán conocer las pautas educativas adecuadas para el momento de la alimentación, teniendo en cuenta que éste da cobertura no sólo a una necesidad biológica del bebé (la nutrición), sino también a una necesidad psíquica. El hecho de dar de comer a un bebé no es una actividad unilateral; a través de ella se establecen interacciones reguladoras que influirán en la futura conducta emocional, cognitiva y social del niño.

Las actividades relacionadas con la higiene, por otra parte, también tienen unas implicaciones psicológicas que la actuación educativa debe tener en cuenta para el adecuado desarrollo de los niños. Para éstos, lograr el control de esfínteres requiere de un proceso largo y lento en el que la intervención educativa debe colaborar.

En cuanto al sueño, es necesario que el profesorado conozca la dinámica rítmica del sueño/vigilia, para contribuir a su organización, ya que los ritmos propios de cada niño han de ir paulatinamente adecuándose a la vida y horarios de la escuela.

El segundo eje alrededor del cual gira la actividad en este ciclo es el juego. Toda la actividad exploratoria y los aprendizajes que los niños y niñas realizan a estas edades están íntimamente ligados a conductas lúdicas. En un primer momento es su cuerpo el principal motivo de interés. El educador favorecerá este tipo de juegos ayudándole a adoptar diversas posturas que le permitan el encuentro con sus manos, e interactuando con él ante los laleos o gorgeos. Paulatinamente, y a medida que va adquiriendo un mayor control de su cuerpo, el educador le presentará situaciones que conlleven alcanzar objetos, transportarlos, destaparlos cuando se le ocultan, etc. Favorecerá las exploraciones preliminares, desencadenando situaciones de contraste, remarcando objetos y hechos, alternando lo homogéneo con otros elementos diferenciadores, etc.

Con el acceso al desplazamiento autónomo, alrededor de su segundo año de vida, el universo del niño se amplía, y, con él, las posibilidades de juego. El educador favorecerá los juegos de desplazamiento, a la par que la iniciación a pequeños juegos de tipo social, lingüístico o perceptivo-cognitivo. Para ello lo más conveniente es acotar zonas o espacios, con los materiales y condiciones que favorezcan uno u otro tipo de juegos y actividades.

## Implicaciones metodológicas para el segundo ciclo

Aunque el currículo de Educación Infantil no señala ningún método como idóneo para esta etapa, sí explicita unos principios metodológicos que deben enmarcar la acción pedagógica y que deben tenerse en cuenta sea cual sea la opción metodológica que se adopte en el centro.

Existen unas propuestas metodológicas concretas que por su adecuación a los criterios señalados en el decreto y por su difusión y aceptación entre el profesorado de la etapa en estos momentos podrían perfectamente ser contenidos de las actividades de formación permanente: juego-trabajo por rincones, talleres, pequeños proyectos, etc. Todos estos contenidos se basan en la actividad creadora de niñas y niños, y en la resolución de situaciones problemáticas, como medio de promover aprendizajes significativos.

La forma personal en que cada educador lleva a su aula estas propuestas no excluye la posibilidad de mezclar elementos característicos de una u otra opción (puntualmente o, por el contrario, de forma permanente en una recreación del método en cuestión).

A partir del conocimiento de las características básicas de estas propuestas metodológicas, el profesorado del ciclo, en equipo, podrá elaborar y experimentar su propia opción, adecuada a las necesidades de su alumnado, a las posibilidades reales de su centro y a sus preferencias personales.

**El método de rincones** se caracteriza por una determinada distribución del espacio, de los materiales y del tiempo. El número de rincones o zonas dependerá del tamaño del aula, de las edades e intereses de los niños y de los materiales de que se disponga. Rincones como el del juego simbólico, el de experimentación con elementos de la naturaleza, la biblioteca, el de materiales estructurados (rompecabezas, dominós, etc.), o el de creación plástica, no deben faltar en las aulas de estas edades, pero pueden renovarse a lo largo del curso: así en el juego simbólico cabe reconstruir lo mismo una peluquería, que una casita o un mercado. En el de plástica no es necesario presentar todos los materiales disponibles a un tiempo, sino que a lo largo del curso se irá convirtiendo en taller de pintura de dedo, de modelado, de construcción de juguetes, etc., a medida que se le van presentando diferentes técnicas. El rincón de experimentación tendrá elementos fijos como plantas o animales, pero también, según sea la época del año o el proyecto que se esté llevando a cabo, introducirá materiales y propuestas de trabajo distintos.

El rincón del cuento o biblioteca de aula deberá, del mismo modo, renovar su oferta, no sólo en función de la motivación de los niños, sino del trabajo que en el aula se esté llevando a cabo en un momento dado.

Tampoco es fijo el tiempo o tiempos destinados para el trabajo en cada uno de los rincones; existe un amplio abanico de posibilidades: niñas y niños juegan/trabajan en los diferentes rincones una o dos horas al día, dedicando el resto del tiempo a otro tipo de actividades (la hora del cuento, la asamblea, momento del baño, etc.), o bien pasan la mayor parte de la jornada en los diferentes rincones. Tampoco las normas que rigen en cada rincón, así como las generales de convivencia en el aula, tienen por qué ser comunes a todos los centros que opten por este método. Deben ser decididas y consensuadas por el grupo de alumnos. Es necesario que el profesorado conozca la manera de planificar y evaluar cada uno de estos rincones, qué materiales ofrecer en cada uno de ellos, qué objetivos se persiguen y qué contenidos se trabajan. También deben conocer las diferentes opciones de organización temporal, de propuestas de trabajo para cada rincón, etc.

El término **talleres** en su concepción tradicional alude, más que a un método, a un espacio ajeno al aula de referencia, al que alumnas y alumnos asisten para realizar tareas concretas, turnándose con otros grupos. No existen alteraciones en la estructura del espacio del aula, y la continuidad profesor-grupo tampoco se rompe. Sin embargo, la acepción más generalizada en estos momentos es la que se refiere a una distribución de talleres dentro del aula. Esta acepción se acerca más al concepto de trabajo por rincones, con la única diferencia de que mientras la actividad en los rincones es más libre, en los talleres suelen existir propuestas de trabajo más definidas, que desembocan en un producto final predeterminado.

Por último, existe otra opción de talleres en la que la idea de aula como espacio exclusivo de un solo grupo de alumnos se pierde totalmente. Las aulas pasan a ser lugares de uso común para todo el ciclo, reorganizándose en ellas los materiales y el espacio en función de la actividad específica a que se vayan a dedicar. Los alumnos y alumnas, a lo largo de la jornada o de la semana, según un horario preestablecido, van rotando por los diferentes talleres. El profesor puede estar adscrito a un grupo de alumnos, pasando con ellos de uno a otro espacio, o bien es el aula su punto de referencia, con lo cual puede adquirir una mayor especialización en el tema que le haya correspondido. Esto supone que para los alumnos aumenta el número de adultos de referencia, lo cual será una cuestión a valorar a la hora optar por este tipo de organización.

La propuesta metodológica de trabajo por **Pequeños Proyectos** está fundamentada en una idea de aprendizaje que toma como punto de partida las ideas previas de los niños, acertadas o falsas, ante el tema que ha suscitado su interés, y considera condición indispensable para que se produzcan aprendizajes significativos la actitud favorable de niñas y niños ante lo que se pretende conocer.

Planteando situaciones no-estructuradas se pretende dar a los pequeños la oportunidad de estructurar progresivamente la realidad circundante. A medida que avanzan en su conocimiento de la realidad, van profundizando en los elementos que la componen y dando a ésta una significación más rica y compleja.

En los Pequeños Proyectos el alumnado trabaja en función de una propuesta no estructurada que surge de su interés o curiosidad espontánea. Suelen surgir en torno a preguntas que los niños se formulan sobre el sentido de funcionalidad de los objetos o los hechos: ¿Cómo nacen los peces? ¿Cómo flotan los barcos?, o bien de alguna necesidad de hacer algo: un huerto en el patio, decorar un lugar del centro. . .

A partir de aquí y en grupo se formulan una serie de hipótesis sobre el tema, que habrá que comprobar en el caso de que el proyecto surja como necesidad de responder a un interrogante. Si lo que se plantea es la necesidad de construir, decorar..., se pasa directamente a la organización del trabajo.

Es necesario que el profesorado conozca las fases de esta propuesta para una correcta planificación, que evite la falta de control sobre los procesos que a lo largo del trabajo tienen lugar:

— Búsqueda de información.

— Reparto de funciones.

— Realización de las actividades que conlleva el proyecto en sí. Esta fase es compatible con la organización de la clase por rincones o talleres.

— Plasmación de las observaciones, resultados, etc.

— Puesta en común de las conclusiones a que se ha llegado.

— Elaboración de un *dossier* en que queden reflejados no sólo las conclusiones, sino todo el proceso de trabajo (fotos, dibujos, canciones, trozos de materiales que sugieran algún momento concreto...). Este *dossier* pasa a formar parte de la biblioteca de aula y está a disposición de los niños como un libro más.

Los docentes deberán reflexionar sobre la naturaleza del papel que, implícitamente, le asignan estas propuestas metodológicas. El educador, pieza fundamental en cualquier propuesta curricular abierta, es el encargado de planificar los objetivos y contenidos que se trabajarán partiendo de los intereses de niños y niñas. El hecho de que ellos sean la figura protagonista de su propio aprendizaje no quiere decir que el profesor o profesora pierda sus funciones. Pierde la función de transmisor del conocimiento, pero adquiere la responsabilidad de crear situaciones en el aula que posibiliten y favorezcan la construcción de aprendizajes significativos por parte de los niños. Las actividades de formación incluirán en su diseño contenidos que hagan referencia a estrategias para promover y evaluar ese tipo de situaciones.

Será función del educador, por tanto, organizar los espacios, seleccionar materiales, distribuir tiempos, etc., todo ello con una clara intencionalidad educativa. Es el encargado de mediar en los aprendizajes que realizan las niñas y niños, interviniendo con la pregunta oportuna en el momento oportuno, o simplemente observando y anotando las conceptualizaciones que realiza el alumnado a lo largo de su experimentación. En este contexto, los posibles errores a que el niño pueda llegar cobran nuevo significado: lejos de ser algo que el docente debe inmediatamente corregir, suponen cotas intermedias en el proceso de construcción del conocimiento racional, y deben tomarse como punto de partida de posteriores experimentaciones

El docente es el encargado también de evaluar, entendiendo por evaluación el control del acto didáctico en toda su amplitud.

Es necesario tener en cuenta que cuando hablamos del educador, lo hacemos siempre como miembro de un equipo, y que la mayoría de las funciones a que hemos aludido anteriormente las realiza en colaboración y a partir de la reflexión y el contraste de pareceres con sus compañeros y compañeras.

Como ya se ha indicado en otro punto de este documento, la transversalidad de estos temas indica que no deben trabajarse aisladamente, sino que deben impregnar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos seleccionados en el currículo, que favorecen la adquisición de las capacidades referidas a estos temas, deben programarse en el marco de propuestas globalizadoras. El profesorado de la etapa deberá conocer diferentes estrategias para la secuencia y organización de los contenidos en esas propuestas. Seleccionar un contenido de especial relevancia para los niños de estas edades, como eje en torno al cual organizar el resto de los contenidos de la programación, puede ser una opción a la hora de elaborar el Proyecto Curricular. Procedimientos como la observación o la exploración exigen un tratamiento continuado a lo largo de toda la etapa, por lo que pueden establecerse relaciones, a lo largo de las situaciones de enseñanza aprendizaje, entre éste y otros contenidos del currículo. En este sentido es posible también seleccionar como eje organizador un tema transversal en general o determinada actitud relacionada con los temas transversales.

El análisis y estudio de los hábitos y problemas del entorno más inmediato pueden constituir el punto de partida para la adquisición de hábitos y actitudes que influirán en su bienestar y salud personal y los de la comunidad.

En cuanto a la Educación Moral y para la Paz, el niño comienza en esta etapa a interiorizar actitudes y valores de naturaleza moral, referidos fundamentalmente al ámbito de las relaciones interpersonales y al de la actuación e inserción social. Los primeros aprendizajes de lo moral se realizan por modelado, a través de la imitación de aquellas personas a quienes está más vinculado.

En un primer momento la moralidad infantil es de carácter heterónomo: la razón de su moralidad no está dentro, sino fuera de él. A partir de aquí y progresivamente el niño irá incorporando sus propias reflexiones a la construcción de su moralidad.

A través de los medios audiovisuales del entorno niños y niñas reciben continuos mensajes que presentan modelos violentos y agresivos como modo de solucionar los conflictos. Aunque la agresividad que manifiestan algunos niños no provenga sólo ni directamente de los modelos vistos en anuncios, películas y dibujos animados, es conveniente que desde la escuela se analicen estos con un sentido crítico. Paralelamente se promoverán otras maneras de solucionar los conflictos y, sobre todo, la aceptación de las diferencias y el respeto a la diversidad como pilares básicos en los que se asentará la Educación para la Paz.

A lo largo de la formulación de toda la L.O.G.S.E. aparece claramente el propósito de erradicar del sistema educativo la discriminación en función del sexo. La escuela puede y debe contribuir al establecimiento de la igualdad de oportunidades de ambos sexos, compensando, entre otros, los desajustes que tienen su origen en prejuicios sexistas.

Se trata de corregir desde la escuela, con intervenciones intencionadas que traten a ambos sexos desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, los estereotipos sexuales presentes en la cultura. Los códigos de género dominantes llevan implícitas diferencias en la valoración de comportamientos, actitudes y valores atribuidos a uno y otro sexo: autonomía, agresividad, fuerza, dominio... para los chicos; obediencia, pasividad, sensibilidad, dependencia, conformismo..., para las chicas.

La estimada diferencia que se da en la sociedad al conjunto de los hombres y las mujeres influye en el desarrollo de la autoestima de niños y niñas. La consideración, vigente de hecho en muchos ámbitos sociales, sobre la inferioridad en la capacitación de las mujeres para "lo importante" limita la autoestima de muchas niñas, y con ella el desarrollo de otras capacidades.

La Educación Ambiental en esta etapa se propone desarrollar en los más pequeños hábitos, actitudes, valores y conocimientos encaminados a fomentar el respeto y cuidado de aquello que les rodea. El papel del medio que rodea al niño tiene una relevancia especial, pues a través de la relación que con éste establece es como se desarrollan sus potencialidades. Se trata de sensibilizarlos ante las cuestiones medioambientales más próximas: ruidos, olores, suciedad, etc., motivándolos para la participación activa en la mejora y protección del entorno. La Educación del Consumidor pretende capacitar al alumnado para situarse ante la sociedad de consumo de manera consciente y crítica, para filtrar la información que recibe desde la publicidad y para tomar decisiones responsables y autónomas. El hecho de que los más pequeños sean objeto de muchos de los mensajes y trucos publicitarios, unido a su capacidad para integrar actitudes y hábitos de un signo u otro, hacen de la etapa de Educación Infantil el momento más adecuado para iniciar el trabajo de determinados contenidos tendentes a la adquisición de esas actitudes críticas ante el consumo.

Desde la perspectiva de la Educación Infantil, conviene abordar el tema del consumo, no de una manera genérica, sino desde distintos aspectos que sean significativos para los niños y niñas: la publicidad (distinguir anuncios de programas, comprobar la veracidad de lo anunciado...), la compra (jugar a comprar y vender, hacer una compra real ajustándose a la lista previamente elaborada, distinguir productos necesarios de superfluos, comparar tipos de envases...), juegos, juguetes y material escolar (aprender a jugar sin juguetes, aprender a arreglar juguetes estropeados y a construirlos con material de desecho...), ecología y consumo (desarrollar hábitos de ahorro de energía, conocer el peligro de las pilas para el medio ambiente, reciclar material de desecho y papel), el dinero (iniciar pequeños ahorros...).

En resumen, podríamos considerar prioritarios, para la formación permanente del profesorado de esta etapa, los siguientes contenidos:

- Psicología evolutiva y calendario madurativo del niño hasta los seis años e implicaciones didácticas.
- Aprendizaje significativo y propuestas globalizadoras.
- Características específicas y necesidades de los niños y niñas de tres años.
- Estructura curricular y estrategias de elaboración del Proyecto Curricular y Programación de aula.
- Análisis de las necesidades y demandas de la comunidad en que se encuentra el centro, para elaborar respuestas coherentes desde la acción educativa.
- Criterios metodológicos y para la evaluación. Propuestas concretas.

## 2.2. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en la etapa de Educación Primaria

Ana de Miguel Muñoz,
Carmen de las Peñas Gil

### Introducción

La Educación Primaria, que abarca las edades de seis a doce años, es la etapa que inicia la educación obligatoria y tiene como finalidad sentar las bases para un buen desarrollo corporal, afectivo, social e intelectual del niño o la niña. Esta etapa se organiza en tres ciclos de dos años cada uno; lo que permite una mejor adaptación de los procesos de enseñanza a los ritmos de aprendizaje del alumnado. Representa una etapa intermedia de la educación obligatoria, por lo que tendrá que continuar con los aprendizajes y el desarrollo de capacidades conseguidas en la etapa anterior, y enlazar, de forma no traumática, con los logros que se pretenden alcanzar en la etapa de Secundaria.

Con la implantación de la L.O.G.S.E. se fijan las enseñanzas mínimas, en todo el Estado, para la Etapa de Primaria, siendo competencia de las distintas Administraciones establecer el currículo para sus ámbitos territoriales. Los equipos docentes deberán elaborar Proyectos Curriculares que tengan en cuenta el currículo prescriptivo y en los que se contemplen las necesidades e intereses de los distintos miembros de la comunidad escolar, dentro de un contexto geográfico y social determinado.

Para llevar a cabo las distintas decisiones de concreción curricular (adecuación de objetivos, selección, secuencia y organización de contenidos, elaboración de criterios de evaluación) será necesario que los docentes de Primaria, en equipo, reflexionen sobre las finalidades de esta etapa, asegurando los aprendizajes mínimos que alumnos y alumnas deben alcanzar y cuidando en todo momento la necesaria coordinación con las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria.

En la etapa de Educación Primaria, asimismo, será necesaria una coordinación entre el profesor o profesora generalista y los especialistas (Música, Educación Física y Lenguas Extranjeras) y, para ello, tendrá que preverse una organización flexible del horario que permita el trabajo conjunto entre ambos grupos docentes y asegurar, con ello, que los aprendizajes del alumnado tengan un enfoque globalizador y contemplen una necesaria progresión y continuidad en la secuencia de contenidos.

En general, el profesorado de Primaria muestra una actitud favorable al cambio y a la innovación educativa, aunque, a veces, adolezca de recursos y de la formación necesaria para llevarlos a cabo. El colectivo está compuesto, de una parte, por un grupo numeroso de personas que ha participado en Movimientos de Renovación Pedagógica y que tienen alguna experiencia en proyectos de innovación y reformas parciales referidas al currículo, a los agrupamientos, a distintas metodologías, etc. La L.O.G.S.E., en cierto modo, reconoce y recoge la tradición de estos grupos, y promueve un perfil de profesorado autónomo, creativo e innovador, que, en equipo, tiene la misión de adecuar al contexto del centro las prescripciones curriculares válidas para todo el Estado. Por otra parte, hay una porción menor de profesorado menos implicado en la experimentación, más apegado a una tradición poco proclive a los cambios que, sin duda, la puesta en marcha de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares le servirán de instrumento de ayuda valioso en la formación, sumándose al trabajo en equipo y compartiendo con otros experiencias y modos de trabajar en el aula.

El proceso de reforma tiene como condición para su éxito la participación de los docentes. Es necesario tener en cuenta que la formación actual y la actitud del profesorado es producto de un contexto social y laboral, tanto del presente como del pasado. La enseñanza de cada maestro oscila entre unos ideales y la práctica real condicionada por las circunstancias geográficas, culturales, sociales, etc., entre lo que quiere y las relaciones que mantiene con sus compañeros y compañeras y con el alumnado y las limitaciones o recursos del contexto. De esta forma, aquellas personas que han mantenido una fecunda y estrecha cooperación con grupos de trabajo, dentro o fuera del centro educativo, suelen mostrar una mayor disposición al trabajo en equipo. A todo ello habría que añadir el momento generacional o el ciclo vital en que se encuentra; no es lo mismo el interés y la motivación de un profesor "novel" que el de otro que se encuentra a mitad o a final de su vida profesional. Muchas veces, serán la ideología y el pensamiento social y político del profesorado los que influyan, de manera determinante, en el enfoque de enseñanza y aprendizaje que se tenga en el aula. Cuanto más rica sea su vida e intereses culturales, más comprometida será su acción educativa.

### Los especialistas

Algo específico que define la etapa es la existencia de los dos tipos de profesorado señalados anteriormente: el generalista y el especialista en algunas áreas como las de Educación Física, Lenguas Extranjeras y la Música, que está integrada en el área de Educación Artística.

Respecto al área de Educación Artística, la formación inicial de la que parte la mayoría del profesorado es bastante deficitaria, pues no sólo no existe especialidad como tal área integrada, sino que se parte de una insuficiente formación en las Escuelas de Magisterio y con unos planteamientos bastante alejados de las nuevas propuestas curriculares. Asimismo, habría que reflejar la poca tradición que existe entre el profesorado respecto a la docencia del área y la escasa importancia que los contenidos artísticos han tenido en la escuela. Los docentes tienden a perpetuar clichés adquiridos y a arroparse en herramientas de trabajo que muchas veces están en contradicción con sus planteamientos educativos explícitos. Habría que señalar como excepciones aquellos maestros y maestras que tienen alguna formación, aunque limitándose la mayoría de las veces a la realización de actividades aisladas: cursos de las escuelas-verano, participación en movimientos de renovación, etc., pero que carecen, generalmente, de un proceso continuado de trabajo que ofrezca una visión integradora de las tres disciplinas que componen el área.

El profesorado, en general, se encuentra poco informado sobre las nuevas corrientes artísticas y, por ello, suele manifestar unos gustos muy ligados a la tradición, y, en ocasiones, poco proclives a las vanguardias y a la experimentación, transmitiendo desde la propia escuela una visión tradicional.

En la actualidad, con la creación del especialista de música, nos encontramos con dos tipos de profesores: generalistas y especialistas. Los primeros se harán cargo de las disciplinas de plástica y dramatización con una muy escasa formación recibida, con la única excepción del rudimento de algunas técnicas y actividades que, además, en plástica, suelen estar más cerca de las manualidades y el decorativismo. En el caso de dramatización, la formación inicial es nula, por lo que la formación debe recoger todos los aspectos y contenidos expresados en el nuevo currículo. En cuanto a los especialistas de música, su formación varía: estudios de Magisterio, Conservatorio, cursos de Especialización de Educación Musical, etc., y por consiguiente sus necesidades de formación estarían en consonancia con su nivel de aproximación al área, aunque, en todos los casos, habría que insistir en las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar los procesos perceptivos y expresivos en el alumnado.

Por lo que se refiere a la situación actual de la Educación Física, en lo referente a la formación de los docentes de Primaria configura dos perfiles de profesorado: el de especialista y no especialista. En el primer caso, el Ministerio de Educación y Ciencia, con la realización del Programa de implantación progresiva de la Educación Física, ha dado formación a un gran número de profesores y profesoras. Los contenidos del curso fueron, en líneas generales, diversos y adecuados para aquellos momentos, aunque en tales cursos no se trabajaron las nuevas propuestas curriculares, por el hecho de no conocerse entonces.

Respecto al otro perfil del profesorado de Primaria, el de no especialista en el área, en la mayoría de los casos está en una situación transitoria. El grupo está constituido por el profesorado provisional, algunos de ellos con las oposiciones aprobadas en Educación Física, y el profesorado interino. Este colectivo, aunque con mucho interés por aprender y ávido de formación, demanda recursos prácticos para afrontar la práctica diaria, por carecer de formación inicial adecuada para impartir el área con cierta profesionalidad, por lo que, como tarea urgente, en los contenidos de formación para este colectivo podrían recoger todos aquellos que aborden el nuevo concepto de área, las estrategias metodológicas para abordarlos y la evaluación. De los bloques de contenido y aspectos metodológicos no es necesario profundizar en ellos, ya que los cursos de especialización y las diferentes acciones posteriores de formación han abundado sobre estos temas.

La creación de la figura del especialista de Lengua Extranjera supone un gran potencial de renovación para los docentes de Educación Primaria. Tal logro afecta positivamente tanto a los estudiantes de las Escuelas de Formación de Profesorado que se inscriben en esta especialidad como a aquellas profesoras y profesores que realizan actividades de formación y actualización en su práctica educativa. Ambos grupos tienen un conocimiento aceptable de la lengua que van a enseñar o que ya enseñan y, en general, muestran interés por conocer los nuevos planteamientos didácticos y estrategias metodológicas de las lenguas extranjeras.

En una estimación de necesidades de formación para el profesorado de idiomas hay ciertos contenidos que adquieren especial relevancia; entre ellos se destaca la formación para la enseñanza temprana de una lengua extranjera, que se imparte desde el tercer curso de la Educación Primaria. Ello supone un cambio estructural que requiere la generalización de una formación inicial y permanente encaminada a profundizar en el conocimiento de métodos sobre adquisición y enseñanza de idiomas.

A la formación inicial que recibe el profesorado de Lenguas Extranjeras como generalista hay que añadir la necesidad de una actualización en el idioma, que permita una visión de conjunto, por un lado, sobre las características fundamentales de la organización y estructura del discurso y, por otro, sobre el funcionamiento de la lengua. Ello requiere una puesta al día en estrategias metodológicas para la enseñanza de otras lenguas. Por último, se hace necesaria una formación específica sobre interacción verbal en el aula con el fin de avanzar tanto en el conocimiento de su práctica diaria y las repercusiones en el alumnado como en el establecimiento de criterios de selección y secuencia de contenidos.

### Fundamentación psicopedagógica y epistemológica de la etapa

En el currículo de Educación Primaria el enfoque constructivista del aprendizaje adquiere un valor determinante al considerar la actividad constructiva del niño y de la niña fundamental en su proceso de formación. Por tanto, los docentes tendrán que proporcionar al alumnado situaciones de aprendizaje ligadas a un contexto cercano, de experiencias próximas al niño; tendrán que partir de sus conocimientos previos para que, a partir de ellos, se engarcen los nuevos conocimientos, de forma que el alumnado esté motivado y compruebe, a través de la transferencia a otras experiencias distintas, la utilidad de lo aprendido.

El profesorado tendría que velar porque los aprendizajes sean funcionales, para lo que debería tener en cuenta las capacidades, intereses y motivación del alumnado. En la etapa habría que insistir en los contenidos procedimentales y actitudinales y buscar materiales y actividades cercanas al alumnado; es necesario que los docentes conozcan diferentes estrategias de aprendizaje que faciliten el "aprender a aprender", y que seleccionen aquellas más adecuadas para trabajar en la etapa, estrategias que promuevan una mayor autonomía en los aprendizajes y que prioricen el proceso sobre el producto.

A partir de la implantación de la L.O.G.S.E., el centro educativo y el profesorado asumen cotas de autonomía y de responsabilidad para contextualizar a su centro las propuestas curriculares prescriptivas. Por ello, será necesario que los docentes conozcan los aspectos básicos de teoría y desarrollo curricular que les permitan reflexionar sobre un conjunto de decisiones asumidas por toda la comunidad escolar mediante el Proyecto Educativo, así como elaborar el Proyecto Curricular adecuando cada uno de los elementos curriculares (contextualización de objetivos, selección y secuencia de contenidos y criterios de evaluación) a la realidad del centro educativo.

Fundamental sería, por tanto, la formación del profesorado en teoría y diseño curricular que le permitiera acceder a un análisis y adecuación de objetivos generales al centro educativo, en los que se tuvieran en cuenta todas las circunstancias sociales, geográficas, culturales, personales, etc., de la totalidad de integrantes de la comunidad educativa. Asimismo, sería importante contar con contenidos formativos que facilitaran a los docentes la elaboración de una secuencia clara de contenidos que les permitieran, a su vez, interrelacionar los de una misma área o contenidos de las distintas áreas del currículo. No habría que olvidar tampoco la necesaria reflexión sobre criterios de evaluación válidos para cada ciclo o para la etapa donde, a partir del análisis de capacidades y contenidos mínimos, se llegara a establecer una secuencia en la evaluación.

Además, los docentes tendrán que tener en cuenta que sus alumnos viven en una sociedad determinada, en un marco socio-histórico concreto. Por tanto, tendrán que tener la formación adecuada para seleccionar aquellas formas culturales establecidas en un marco social y político determinado que faciliten a los niños y niñas integrarse de forma activa en la realidad que vive. Los docentes tendrán, por tanto, que conocer estos aspectos, así como aquellos otros en los que la escuela participa en los procesos de cambios sociales y culturales, fomentando actitudes solidarias y de cooperación, desarrollando capacidades de comprensión del mundo y de uno mismo, de relación y de actuación y, en suma, de formación del pensamiento.

Es preciso tomar en consideración la función socializadora de la escuela y la importancia para la construcción de aprendizajes significativos de la interacción en el contexto educativo de escolar: alumnado entre sí, docentes y alumnado, etc. Es cada niño o niña quien construye sus aprendizajes a través de la interacción o relación que mantiene con otras personas de su entorno más inmediato y de la información que le proporcionan, como accede a los contenidos culturales, al intercambio de ideas, a situarse en la opinión del otro, fomentándose el respeto de otras manifestaciones sociales, culturales, artísticas, etc., distintas a la suya. El trabajo interactivo desarrolla hábitos sociales, permite el aprendizaje por descubrimiento y la reestructuración del pensamiento a través de la acción. El aprendizaje de cooperación es válido en el planteamiento educativo basado en la diversidad del alumnado. Asimismo, posibilita al profesorado la observación del desarrollo de los procesos y una intervención adecuada en el momento preciso.

En la L.O.G.S.E. se tienen en cuenta la diversidad del alumnado y los procesos de aprendizaje diferenciados en función de aspectos psicológicos, culturales y sociales. Todo ello se pone de relieve en los diferentes grados de desarrollo de capacidades, los intereses personales distintos, expectativas, etc. El profesorado debería tener una preparación suficiente para abordar la elaboración de propuestas curriculares diversificadas que tuvieran en cuenta el diferente grado y ritmo en la consecución de las capacidades prescritas en el currículo oficial, así como el conocimiento de distintas metodologías y formas de organización que faciliten la puesta en marcha de las propuestas que faciliten en mayor medida la comprensión de determinados contenidos y situaciones de aprendizaje.

Por todo ello, habría que proporcionar al profesorado una formación que mejorara su intervención pedagógica y le permitiera abordar contenidos culturales que facilitaran al alumnado su integración en el entramado social y en la cultura de la escuela, proponiendo alternativas de cambio y de superación.

Otro de los aspectos a revisar sería el de la naturaleza y papel de la motivación en el aprendizaje, la importancia de la autoestima en el proceso de aprendizaje y la necesidad de que el profesorado esté atento a las investigaciones recientes en este campo.

En cuanto al otro colectivo de profesorado de la etapa, el no especialista, la formación respecto a las áreas que debe impartir varía considerablemente teniendo en cuenta la especialidad con la que se ingresa en la enseñanza. En el caso de la Lengua Castellana y Literatura, la nueva perspectiva del área, que ha de abordarse desde un enfoque comunicativo, hace que la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura deban adecuarse a los distintos contextos reales en los que se produce la comunicación y de acuerdo con una intencionalidad.

Por ello, se hace imprescindible una formación del profesorado en los presupuestos teórico-prácticos del enfoque comunicativo, con actuaciones y estrategias metodológicas que favorezcan su desarrollo, ya que la formación recibida, normalmente, se refiere a una consideración estructuralista de la lengua y a una visión reduccionista de la literatura. Se trataría de que los docentes fomentaran el desarrollo de los dos procesos básicos de la comunicación, el de comprensión y expresión, para lo cual habría que dotarles de las estrategias metodológicas necesarias. Los profesores y profesoras tienen que asumir un papel activo en este proceso y tener en cuenta la importancia de los factores psicológicos, sociales y culturales en el desarrollo de la lengua, así como partir de las variedades lingüísticas del alumnado. Para ello, ha de hacer hincapié en las cuatro destrezas básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

El profesorado debería tener en cuenta las diferencias lingüísticas o las diferencias en el uso de la lengua de cada grupo de alumnos y fomentar situaciones en las que se desarrolle el lenguaje oral en la escuela: actividades en grupo, debate, puestas en común... que promuevan la interacción entre iguales. Por tanto, se debería dotar al profesorado de contenidos formativos que tuvieran en cuenta cómo planificar las situaciones del lenguaje oral en el aula y, a partir de ahí, ampliar los recursos expresivos y comunicativos.

Uno de los aspectos más controvertidos en la enseñanza de la lengua es el referido al aprendizaje del código escrito, habría que huir de enseñanzas excesivamente apegadas a la tradición, en las que se consideraba casi el centro de atención educativa y abogar por un aprendizaje más funcional del lenguaje escrito que difiera de los usos sociales que tiene. Además, los textos escritos ponen en contacto al alumnado con una tradición cultural que le pertenece, todo ello a través de la lectura, que le proporciona placer y le permite ampliar sus conocimientos y experiencias. Por ello, sería preciso proporcionar al profesorado recursos y estrategias para el análisis de distintos textos literarios y no literarios, que promuevan la dinamización de la lectura en el aula. Y, de este modo, abandonar el enfoque reduccionista y poco contextualizado de la literatura, de manera que el profesorado adquiera y desarrolle destrezas metodológicas en el análisis de situaciones comunicativas, derivadas de la práctica en el aula: producción y recepción de textos orales, escritos, audiovisuales, etc., haciendo hincapié en el contexto sociocultural en el que se producen y reciben.

Por último, en el apartado de reflexión sobre la lengua habría que abordar su estudio de manera que se tengan en cuenta las situaciones reales de comunicación. Para ello habría que abordar el análisis gramatical no de oraciones aisladas y desligadas de un contexto comunicativo, sino de los mecanismos de coherencia y cohesión de textos completos y reales: textos literarios, periodísticos, de la publicidad, del acervo popular, etc. Y como el profesorado, en su formación inicial, no ha tenido la oportunidad de realizar un estudio de estas características, será preciso una puesta al día de los docentes en estos temas.

Respecto al área de Conocimiento del Medio, está integrada por tres disciplinas: Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, lo que llevará al profesorado, con toda probabilidad, a un cambio

metodológico que permita abordar el área desde una perspectiva globalizadora. Además, el concepto de medio se amplía notablemente abarcando a un conjunto de elementos y procesos de diversa índole que tienen lugar en un entorno que no debe constreñirse solamente al medio físico del alumnado, sino que abarca toda la información que le llega a través de los medios de comunicación.

Se trataría de que los docentes tuvieran los recursos didácticos adecuados para ayudar al alumnado a conocer e interpretar la realidad para intervenir en ella de forma crítica y constructiva y adecuada a su edad. Por ello, tendrán que conocer aquellas estrategias metodológicas que le permitan analizar el medio próximo y extraer consecuencias del mismo.

Sería interesante que los docentes estuvieran habituados a elaborar sus propios recursos didácticos contextualizados a su medio y a diseñar itinerarios educativos, tanto sociales para los recursos y manifestaciones sociales y culturales, como naturales para analizar el medio natural en el que se asienta el centro educativo. Será necesario, por tanto, proporcionar al profesorado modalidades formativas que le permita realizar actividades de observación y análisis de los distintos elementos que intervienen en el medio para que ellos promuevan, a su vez, este tipo de experiencias en el alumnado, lo que favorecerá el desarrollo de procesos de conceptualización.

Es importante que los docentes se constituyan en grupos de trabajo que elaboran materiales y recursos para analizar el medio en el que está ubicado su centro, y que compartan y conozcan experiencias de distintos equipos que están trabajando sobre el mismo tema. Se trataría de que los docentes elaboraran sus propios recursos didácticos y los validaran experimentalmente en grupo, ampliando con todo ello sus fuentes de consulta y documentación.

Las estrategias formativas que deberían planificarse serían aquellas que tuvieran en cuenta el trabajo con técnicas de recogida y tratamiento de la información, el trabajo y aquellas que facilitaran la secuencia gradual de los contenidos procedimentales del área. A modo de ejemplo, podrían señalarse el tratamiento de forma progresiva de la observación, el de la recogida de datos, la elaboración de conclusiones y expresión de resultados.

La tarea del docente será la de partir de los preconceptos infantiles e ir acercándose a un conocimiento más riguroso. Por tanto, un contenido formativo importante sería el del conocimiento del método científico, para que se brindara al alumnado la oportunidad de la realización de pequeñas investigaciones en el medio.

Otro de los contenidos que se trabajan con especial incidencia en el área es la vivencia del tiempo, inseparable a la del espacio, por lo que el profesorado deberá conocer diferentes metodologías e instrumentos que permitan acceder a una dimensión temporal e histórica de los distintos fenómenos. Respecto a la dimensión espacial éste puede ser un contenido válido para globalizar distintas áreas: Educación Artística, Educación Física y Matemáticas.

Será, por tanto, imprescindible el cambio de las actitudes de los docentes. Se requerirá un profesorado abierto, reflexivo, que propicie en el alumnado el contacto con distintas situaciones problemáticas y facilite la construcción de valores propios. Qué actitudes de rigor, de tratamiento del error, de riesgo e investigadora tengan cabida en el aula.

En cuanto a las Matemáticas, aunque han tenido una presencia constante en todas las propuestas curriculares, la forma de entenderlas y la enseñanza de los distintos procesos han variado considerablemente. Así, en el diseño actual se destaca el carácter empírico e inductivo del proceso, produciéndose un cambio epistemológico notable, que conlleva una perspectiva constructiva y sustancial.

Opiniones diversas, y desde distintos enfoques, abordan el papel de las Matemáticas en la Educación Primaria. El currículo prescriptivo aboga porque en uno de sus aspectos ha de ser funcional, vehículo de resolución de problemas de la vida cotidiana, e instrumental para facilitar la adquisición de conocimientos de otras áreas y materias. Será, por tanto, importante presentar unos contenidos matemáticos cercanos a la experiencia del niño o de la niña y donde se posibilite el contraste de opiniones y puntos de vista para la resolución de los problemas que se les planteen. Asimismo, se destaca la visión lúdica de la matemática mediante la realización de juegos que permitan desarrollar la imaginación y la creatividad en el alumnado.

Quizá la visión de los docentes ha estado un poco alejada de estos presupuestos teóricos, más apegada a una tradición anclada en el pasado, donde predominaba un carácter más formalista y deductivo. Será tarea urgente el diseño de contenidos formativos que se acerquen más a las tendencias actuales y que permitan la experimentación y el juego matemático, así como la incorporación de los medios tecnológicos (calculadora y ordenador) al trabajo diario del aula. La utilización de estos recursos supone un cambio de perspectiva, ya que la matemática adquiere un talante de experimentación y ensayo, más cercanos a las Ciencias Experimentales, donde el alumnado comprueba por sí mismo las respuestas e hipótesis a través del ordenador. El profesorado tendría que conocer distintas estrategias metodológicas que tengan en cuenta el desarrollo del proceso que va desde los aspectos manipulativos y concretos hacia un acercamiento más abstracto y formal.

La estrategia de resolución de problemas puede convertirse en un vía útil para afianzar la autoestima del alumnado; por tanto, el profesorado tendría que conocerla para que pueda diseñar aquellas que impliquen diferente grado de dificultad y que todo el grupo de alumnas y alumnos sea capaz de resolver.

Otro de los aspectos conflictivos y que pueden dificultar el aprendizaje es el del lenguaje y la notación que se deberían introducir de forma progresiva. Los docentes tendrían que partir de la expresión de los conceptos en el lenguaje natural de los niños y niñas e ir centrándose y precisando poco a poco estos términos. Solamente se introducirán los símbolos y notación más específicamente matemáticos cuando tengan sentido y significatividad para el alumnado.

Los temas transversales y las posibles estrategias de incorporación al Proyecto Educativo y Curricular se constituyen en otros de los contenidos formativos que tendrían que aparecer diseñados y llevados a la práctica. Son contenidos ligados al conocimiento experiencial que tienen una repercusión directa en la vida cotidiana, fuera del aula y que se pueden abordar desde una multiplicidad de áreas. Se trata fundamentalmente de contenidos de tipo procedimental y actitudinal, cuya asimilación debe observarse a largo plazo.

Se trataría de crear ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir en su medio natural, socio-político y cultural, para lo cual sería necesario que los docentes preparen para una sociedad pluralista y fomenten una educación para la tolerancia y la convivencia pacífica. Para ello, se podría partir del diseño por problemas que incorpora una visión holística e integradora de la realidad. Se trataría de que la comunidad educativa tuviera en cuenta la realidad geográfica, social, cultural, etc., en la que está enclavada el centro para, a partir de ahí, analizar y establecer una relación significativa que favorezca la resolución del problema ambiental, de salud, de respeto de los derechos de las minorías, etc., de la zona. El tratamiento de estos contenidos favorece, en primer lugar, el debate de la comunidad educativa sobre cuáles pueden ser las "notas de identidad" del centro educativo.

Se hace precisa una oferta de formación para el profesorado referida a contenidos específicos, que comporte el análisis, utilización y/o elaboración de materiales de aula y que desarrolle modos e instrumentos de evaluación formativa aplicables a contenidos procedimentales y fundamentalmente a la valoración de cambios de actitudes en el alumnado.

Para finalizar este apartado, y a modo de resumen, los temas básicos que el profesorado de Educación Primaria necesitaría conocer podrían ser los siguientes:

— Teoría y diseño curricular.

— Aprendizaje significativo y enfoques globalizadores.

— Estrategias para abordar la elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.

— Secuencia de contenidos. La macro y la microsecuencia.

— Organización de contenidos en torno a una idea-eje, a un procedimiento o a situaciones de la vida cotidiana del aula.

— La diversidad del alumnado y de los procesos de aprendizaje.

— Metodologías que favorezcan la actividad constructiva en el alumnado.

— Incorporación de los temas transversales al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular.

— Criterios para la selección y utilización de materiales curriculares.

— La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

En la Educación Primaria la premisa que desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje es la de que la organización de los contenidos en esta etapa requiere un enfoque globalizador que adecúe la enseñanza al proceso de formación de las ideas y que facilite abordar las situaciones, problemas y acontecimientos dentro de un contexto determinado y en su totalidad. Aunque el currículo prescriptivo no se decanta por ninguno de los métodos que parten de principios globalizadores, el profesorado tendrá que aplicar aquel método —proyectos, centros de interés, tópicos, talleres, etc.— que considere más adecuado teniendo en cuenta el grupo de alumnos y alumnas y las decisiones que en el Proyecto Curricular se hayan tomado. Para ello, se deberán tomar las medidas organizativas oportunas, de espacios, tiempos, etc.

Por su interés y tradición entre el profesorado, en el caso de los Centros de Interés, y su especial significatividad y no demasiada práctica en los centros educativos, en el de los Proyectos de Trabajo, podría valorarse importante incidir en la formación de estas dos metodologías que, junto a otras, pueden ser las artífices de llevar a cabo un en-

foque globalizador de acuerdo con el momento evolutivo del alumnado de esta etapa y las prescripciones curriculares. Ambos métodos otorgan importancia a los intereses y demandas del alumnado, por lo que los docentes tendrán que estar muy atentos a todo el proceso y a satisfacer las dudas e interrogantes planteados.

Mientras que en los Centros de Interés la selección de temas y de contenidos suele partir del equipo de ciclo, en los Proyectos de Trabajo son los propios alumnos y alumnas los que eligen y diseñan el tema a estudio, favoreciendo con ello la autonomía personal en la toma de decisiones. Será fundamental que, partiendo de cualquiera de los métodos propuestos, se lleve a cabo una buena secuencia de contenidos, bien elaborada, para que no haya lagunas importantes y que permita establecer la oportuna relación de contenidos entre las distintas áreas de la etapa. Ambos métodos favorecen extraordinariamente la colaboración y cooperación entre niñas y niños, lo que les permitirá contrastar opiniones, ideas, gustos, etc., ante el tema objeto de estudio, favoreciendo las relaciones entre iguales y propiciando el respeto y la comprensión ante opiniones y modos de ver el mundo distintos al suyo. Se pretende que con el trabajo en grupo exista un contraste de opiniones, un reparto de tareas y una asunción de responsabilidades que fomente el respeto por los derechos de todos los niños y niñas del grupo, independientemente de su origen social, cultural, étnico, etc.

Por tanto, las actividades formativas que se derivan de todo ello tendrán que promover en los docentes la posibilidad de reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para una comprensión global de los problemas así como asumir un papel más creativo y dinámico en todo el proceso de enseñanza, que les lleve a diseñar contenidos y situaciones que favorezcan la funcionalidad de los aprendizajes. Asimismo, sería importante que apareciera en la formación el análisis de los distintos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y el delimitar cuáles de ellos son generales y característicos de la etapa.

Otro aspecto que los métodos globalizadores favorecen es el del tratamiento de la diversidad del alumnado de un centro docente; para ello el profesorado deberá prever una organización espacio-temporal que permita la realización de distintos tipos de agrupamientos que faciliten la interacción y el trabajo individual. Por tanto, habría que planificar modalidades formativas que tuvieran en cuenta estos contenidos de atención a la diversidad y estrategias de planificación y de actuación docente que permitieran hacer las adaptaciones curriculares correspondientes.

Cualquier método que aborde enfoques globalizadores tiene como requisito fundamental el trabajo en grupo del equipo docente, ya que se deben tomar decisiones compartidas respecto a muchos temas de interés: distribución de espacios y tiempos comunes, selección y elaboración de materiales didácticos, etc. Para ello, sería importante estructurar diferentes elementos organizativos y metodológicos, y que en los centros educativos la figura del jefe de estudios y los coordinadores de ciclo adquirieran la relevancia necesaria para convertirse en dinamizadores del trabajo. Por tanto, deberían aparecer como contenidos formativos los relativos a la dinámica de grupos que facilitan el trabajo cooperativo y el desarrollo de interacciones ricas y fructíferas.

Con la implantación de la L.O.G.S.E., el trabajo con distintos materiales y recursos didácticos adquiere una importancia fundamental, por lo que un aspecto formativo sería el de la búsqueda de criterios para el análisis y selección de materiales. Remitimos al "Guión para la evaluación de materiales didácticos" que aparece como anexo 7 en el Documento 3 (*Modalidades de Formación y Formación en Centros*) para tener una visión más amplia de los distintos elementos que habría que analizar.

Por lo que se refiere a los contenidos de dimensión transversal, el Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria señala en su preámbulo la necesidad de asegurar el desarrollo integral de niñas y niños y, para ello, se contempla la incorporación de los temas transversales al mismo, ya que permiten un enfoque global de la educación del alumnado en esta edad.

Para una información más precisa y detallada sobre fundamentación de los temas transversales y estrategias de incorporación al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular remitimos al apartado específico de Temas Transversales, de este mismo estuche de materiales de formación para el personal de la Red de Formación.

Es necesario que el profesorado tuviera conocimiento, no sólo de los contenidos transversales, sino también los contenidos de actitudes, procedimientos y conceptos necesarios para abordarlos. Mientras que en la Educación Infantil se trabajarán especialmente las actitudes, en la etapa de Educación Primaria se centrará el estudio especialmente en los procedimientos y actitudes. Por el contrario, en la etapa de Educación Secundaria los temas transversales se abordarán a través de conceptos implícitos, sin olvidar los procedimientos y actitudes.

Los docentes que impartan la etapa que nos ocupa deberían estar atentos a la necesaria progresión de los procedimientos básicos. Así, por ejemplo, el de recogida de información de distinto tipo (escrita, visual, matemática, oral, etc.) para acceder a una comprensión más fácil del problema ambiental, de salud, de sexismo, etc. Para ello, el profesorado tendría que tener conocimiento de distintas estrategias para llevar a cabo (observación multisensorial, juegos de exploración y orientación en el espacio, búsqueda de materiales, realización de experiencias y experimentos, etc.). Como criterio general se tendrá en cuenta que la secuencia parta de los procedimientos más simples y generales para llegar a los más complejos y específicos.

Los maestros y maestras tendrían que tener la preparación suficiente para poder seleccionar las estrategias más adecuadas para implicar a todos los componentes de la comunidad educativa en la incorporación de los temas transversales en el Proyecto Curricular: partir de un problema de la zona, trabajar a partir de proyectos parciales, de centros de interés, etc. Cualquiera de las estrategias elegidas tendrá que tener en cuenta la realidad y adaptarse a ella, por lo que los principios que se definan y los objetivos que de ellos deriven en sucesivos niveles de concreción tendrían que considerar el contexto del centro y sus problemas. Asimismo, sería necesario que el profesorado estuviera preparado para proporcionar al alumnado todos aquellos contenidos, especialmente procedimentales y actitudinales en esta etapa, que le permita interpretar y cambiar la vida cotidiana.

A modo de ejemplo señalaremos algunos temas transversales que inciden directamente en el desarrollo de capacidades del alumnado de esta etapa.

En cuanto a la Educación Ambiental, los alumnos y alumnas de esta etapa tienen un nivel de autonomía desarrollado y son capaces de desenvolverse en un medio relativamente amplio. Pueden iniciarse en experiencias de conocimiento e interacción con el medio y emprender actividades de observación y análisis del entorno inmediato: la clase, la escuela, la casa, el barrio, etc., con ello se sienten implicados en lo que en él sucede, opinando, modificando y transformando su propia realidad. Por todo lo cual, el profesorado tendría que conocer los conceptos básicos para la comprensión del medio ambiente (ecosistema, biotopo, población, etc.), así como recursos y metodologías específicos como, por ejemplo, pequeñas investigaciones en el medio. Asimismo, serviría partir de las experiencias limitadas que se realizan normalmente en el aula (huerto escolar, salidas de campo, etc.), pero otorgándolas un enfoque más ambicioso en el que se integren diversos aspectos: naturales, sociales, culturales, etc.

Respecto a la Educación Vial, el alumnado de la etapa se inicia en determinados comportamientos de utilización vial en relación con el tráfico y con el entorno físico. Se pretende que el profesorado fomente actitudes de conciencia ciudadana y permita desarrollar hábitos tendentes a la creación del sentido vial.

Desde el ambiente familiar, niños y niñas poseen unas experiencias, mantienen unas actitudes y han aprendido unos valores de naturaleza moral y cívica que son básicos para la construcción de su moralidad adulta, con la que ha de dar muestras de manifestar un comportamiento responsable dentro de nuestra sociedad pluralista. La Educación Moral y Cívica fomenta comportamientos solidarios, respetando la diversidad lingüística y cultural, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de clase, religiosas, étnicas o en función del sexo. El profesorado tendrá que estar atento para que conceptos como los anteriormente descritos se deriven de una conducta propia reflexiva, tendente al respeto de la pluralidad en el aula.

Fuertemente relacionada con el anterior está la Educación para la Paz, que pretende una formación en valores idénticos: impulso de las relaciones entre iguales, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación, evitando toda actitud discriminadora. Sería deseable, por tanto, la formación del profesorado en aquellas estrategias metodológicas que faciliten un aprendizaje colaborativo y que fomenten el respeto y la colaboración entre todos los miembros de la clase, independientemente de su origen social, étnico o cultural.

En el caso de la Educación para el Consumidor, niñas y niños han tomado contacto con los temas de consumo a través de la experiencia cotidiana. Se trata de profundizar comprendiendo y estableciendo relaciones entre los hechos y los fenómenos de consumo, adoptando hábitos que lleven a la asunción de comportamientos de bienestar y salud como individuos, pero, sobre todo, como ciudadanos responsables, en cuyas actitudes estén implícitas la defensa, conservación y mejora del medio ambiente. Así pues, los docentes tendrán que conocer los distintos conceptos de consumismo y consumerismo o consumo racional, así como distintas estrategias metodológicas de análisis de la información, sobre todo aquella que aparece en la publicidad, o de experiencias sencillas de laboratorio que ayuden, por ejemplo, a distinguir la composición de los elementos.

Referente a la Educación para la Salud. Educación Sexual, se pretende fomentar en el alumnado de la etapa la adopción de estilos de vida saludables: higiene personal, alimentación equilibrada, disfrute de la Naturaleza —caminar, respirar aire puro, etc.—, evitar dependencias —consumo de tabaco, alcohol, drogas, uso no terapéutico de los medicamentos, etc.—, potenciar la higiene y la salud referidas tanto a la reproducción, como a la sexualidad, todo ello encaminado a conocer y apreciar el propio cuerpo adoptando hábitos de salud y bienestar que supongan un buen entendimiento de la calidad de vida. Será necesario que los docentes comprendan el concepto actual de salud, que supera la mera prevención de la enfermedad y promueve estilos de vida saludable, para que el trabajo de concienciación en el aula sea realmente eficaz.

El sistema educativo que propugnaba la escuela mixta consistía en la adaptación del modelo masculino a las niñas. La escuela coeducativa y, por tanto, la Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos pretende la revisión completa de todo el quehacer educativo buscando un modelo integrador, basado en el desarrollo completo de la persona, que prescinda de los estereotipos sobre el modelo de hombre o mujer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando lo tradicionalmente negado a cada uno de ellos, y que tenga en cuenta la influencia del sistema sexo/género en el bagaje cultural previo de niñas y niños, para incluir las modificaciones opor-

tunas que eviten discriminaciones por razón de sexo. Es fundamental que los propios docentes hayan asumido el enfoque coeducativo y sean capaces de transmitir modelos y mensajes no sexistas.

Las metodologías más adecuadas para abordar los contenidos transversales serían aquellas que permitieran un enfoque globalizador en el que el problema a tratar (ambiental, de derechos de la infancia, de salud, etc.) se perciba en su totalidad, articulando los diferentes factores de la realidad (sociales, afectivos, culturales, etc.) que se pretende analizar y modificar.

## 2.3. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: tratamiento por áreas

### Introducción

En este apartado dedicado a las necesidades de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se desarrollan las orientaciones generales que asesores y asesoras de las instituciones de formación podrían tener en cuenta a la hora de abordar su trabajo; en este sentido, se presentan ejemplificaciones de cada una de las áreas curriculares sobre las necesidades formativas del profesorado, derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E.

El conjunto de documentos, referidos a cada una de las áreas, podrá favorecer un proceso de reflexión desde las fuentes del currículo, además de considerarse marco general para abordar las demandas de formación de los docentes de la zona. Asimismo, las orientaciones sobre contenidos prioritarios servirán para atender a todos aquellos aspectos generales que se derivan de un modelo profesional en el que el enseñante se ve como un agente curricular que elabora proyectos de etapa contextualizados en centros educativos concretos. Por lo que será necesario que el profesorado de esta etapa tenga un conocimiento de la teoría curricular general y de las características del modelo propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia. También es importante que conozca y trabaje sobre distintas propuestas curriculares ya elaboradas de las diferentes áreas, que le ayuden a construir proyectos propios autónomos.

Es ésta una etapa de enseñanza comprensiva, al mismo tiempo que diversificada, puesto que da respuesta a las distintas necesidades, intereses y capacidades del alumnado; etapa que se caracteriza por ser terminal, con identidad y objetivos propios, a la vez que preparatoria para los tramos educativos siguientes. Todo ello hace que sea necesario un sistema eficaz de orientación, integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que propicie el desarrollo personal del alumnado y le capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional; de manera que será prioritario que se aborden estos temas en la formación de los docentes.

Otro componente importante de la formación, y al que hacen referencia algunos de los documentos del apartado, es el conocimiento de las nuevas corrientes metodológicas que permiten la profundización en torno al tema de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, entendida la primera como aportación de las diferentes disciplinas al estudio de cuestiones relevantes y la segunda como yuxtaposición de conocimientos que respeten la estructura básica de cada una de ellas. Habrá, por tanto, que planificar actuaciones formativas que tengan en cuenta estos tratamientos de los contenidos.

En la actualidad, y durante un período de transición, convivirán unas metodologías y modos de hacer distintos entre el actual profesorado que se ocupa de los últimos cursos de la E.G.B., que impartirá el primer ciclo de la Educación Secundaria, y los docentes que atienden en este momento las Enseñanzas Medias, lo cual sin duda enriquecerá las perspectivas profesionales de ambos colectivos, en tanto que supondrá combinar metodologías que dominan un amplio abanico que van desde unos enfoques más globalizadores a otros más disciplinares.

Una de las piezas clave del desarrollo curricular, planteada a partir de la L.O.G.S.E. es la elaboración del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Etapa dentro de la comunidad escolar, de modo que se adapte plenamente a la realidad social del entorno y a las necesidades concretas del alumnado. La elaboración de tal proyecto se constituye en instrumento ligado al ámbito de reflexión sobre la práctica educativa, siendo un referente magnífico para la formación del equipo docente, así como para dinamizar y establecer vías de comunicación entre todos los miembros del grupo. Habrá que consensuar la toma de decisiones sobre algunos aspectos importantes como contextualización de los objetivos generales de la etapa, criterios de secuencia de contenidos, estrategias metodológicas, criterios de evaluación, organización de recursos, etc., lo que llevará al intercambio de experiencias, al acuerdo entre diferentes puntos de vista y a la reflexión conjunta sobre temas de interés educativo.

### 2.3.1. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Ciencias de la Naturaleza

AURELIO SANTISTEBAN CIMARRO

#### Introducción

El área de Ciencias de la Educación Secundaria Obligatoria está concebida con una doble finalidad, por un lado, la necesidad de una formación científica básica para todos los ciudadanos y, por otro, la conveniencia de que el alumnado adquiera algunos de los instrumentos conceptuales necesarios para interpretar una realidad cada vez más impregnada por la Ciencia y la Tecnología y desarrolle una actitud crítica, fundamentada y responsable ante las consecuencias que se derivan para los seres humanos.

Las propuestas y orientaciones del currículo para el área de Ciencias de la Naturaleza son coherentes con las tendencias y adquisiciones más recientes de la investigación en Didáctica de las Ciencias. Al respecto, señalaremos a continuación algunas de ellas:

- El planteamiento constructivista del aprendizaje de las Ciencias, enfatizando la necesidad de partir de las concepciones del alumnado y de plantear programas de actividades mediante los cuales el profesor posibilite la evolución de las ideas previas.
- El desarrollo de estrategias de resolución de problemas, utilizando pautas propias de la investigación científica.
- El planteamiento de situaciones problemáticas de interés para el alumnado.
- Propiciar, en los alumnos y alumnas, una aproximación a la indagación científica de la realidad, sin perder de vista que el propósito no es preparar futuros científicos sino formar ciudadanos.
- Concebir a los alumnos como "investigadores noveles" que replican investigaciones bien conocidas para el profesor.

— Una visión de la Ciencia no dogmática, en constante evolución, ligada al desarrollo de la sociedad, y en constante interacción con la Técnica.

— La inclusión y tratamiento de temas transversales (Educación Ambiental, Educación para la Salud, etc.) que posibiliten desarrollar unas ciencias más ligadas a las vivencias y experiencias del alumnado.

— La formación de equipos cooperativos donde se produce la interacción de los equipos entre sí y con el docente.

Ahora bien, estos planteamientos innovadores son llevados a cabo por un porcentaje pequeño del profesorado, ya que los materiales didácticos con tales enfoques son escasos. En realidad, los libros de texto habituales son un obstáculo para el cambio metodológico porque presentan, entre otras, las siguientes deficiencias:

— No incluyen actividades que permitan explicitar las concepciones de los alumnos y alumnas.

— No plantean actividades que permitan relacionar los contenidos de la Ciencia con los de la experiencia cotidiana.

— No presentan actividades dirigidas a que alumnos y alumnas sean capaces de valorar en qué medida sus concepciones iniciales se han modificado.

Por todo esto, en los próximos años, la publicación de materiales didácticos innovadores y la Formación del Profesorado en los nuevos planteamientos metodológicos deberían ser elementos básicos de la política educativa del país.

Las nuevas propuestas curriculares quedarían desvirtuadas en su aplicación concreta si el profesorado no recibe la preparación adecuada para impartirlas, (Gil, D., 1992).

Se hace necesaria una profunda revisión de la formación del profesorado que incorpore las adquisiciones más recientes sobre el aprendizaje de las ciencias y, en particular, las propuestas de orientación constructivista, (Briscoe, 1991). Como señala I. Pozo (1990), es lógico que no sólo a los alumnos se les exija un aprendizaje constructivo, sino que éste tiene que alcanzar también a los propios docentes. A tal efecto, parece urgente una intervención decidida en la formación del profesorado que facilite un aprendizaje constructivo del nuevo enfoque en la enseñanza de las Ciencias.

Ahora bien, cualquier estrategia que se basara únicamente en presentar un nuevo enfoque como el adecuado, despreciando la situación concreta de cada profesor, su itinerario profesional, está condenada al fracaso.

Sabemos hacia qué tipo de profesor de Ciencias nos encaminamos (no estrechamente empirista, no dogmático-cientifista, etc.), pero las vías son diferentes según los puntos de partida de cada profesor.

Para implicar a docentes con experiencia profesional diferente y abrirles el horizonte de los procesos de reflexión sobre su propia práctica, es preciso conocer cuáles son sus necesidades y ofrecer unas actuaciones formativas suficientemente diversificadas para que cualquier profesor se vea atraído desde el primer momento.

De acuerdo con lo anterior, con objeto de facilitar las tareas del responsable de planificar actuaciones formativas dirigidas a los profesores de Ciencias, en un primer apartado plantearemos los aspectos psicopedagógicos y epistemológicos más significativos para la Enseñanza de las Ciencias, y en un segundo apartado los conocimientos que la investigación didáctica ha ido constituyendo. En ambos apartados, se comienza por revisar las lagunas más significativas que arrastra el profesorado de Ciencias, para a continuación abordar las cuestiones antes señaladas.

### Fundamentación epistemológica

En general, el profesorado de Ciencias de la Naturaleza de las actuales Enseñanzas Medias domina los conocimientos científicos de la materia que imparte. En una reciente encuesta, (Nieda, J., 1988), dirigida a inspectores y profesores se corroboraba que conocen aceptablemente las dos disciplinas que corresponden al título de su especialidad (Física y Química, Biología y Geología). Sin embargo, tanto en los contenidos como en la enseñanza de los mismos, presentan algunas deficiencias que actúan como resistencias al cambio didáctico:

— La idea de la enseñanza de la Ciencia que mantienen muchos de los docentes es que lo fundamental es enseñar los conceptos científicos y que para ello basta con dominarlos en profundidad. Al respecto, como señalan McIntosh y Zeidler (1988) se puede observar cierta tendencia a rechazar, por parte del profesorado, todo aquello que supera lo meramente conceptual, como son los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales que se ponen en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en general las bases psicopedagógicas que deben considerarse en la enseñanza de las Ciencias.

— Los profesores y profesoras, en su formación inicial, no adquirieron conocimientos sobre la Historia de la Ciencia; desconocen, por tanto, los problemas que originó la construcción de los conocimientos científicos, y cómo llegaron a articularse en cuerpos coherentes (Física, Química, Biología, etc.). Sostienen, en consecuencia, visiones vulgares y anecdóticas de la Ciencia, en la que ésta es resultado de la simple acumulación de experiencias realizadas por científicos.

— Estrechamente ligado al punto anterior, está la visión aséptica y estrecha de la Ciencia en la que se prescinde de las interacciones de la Ciencia con la técnica y la sociedad, en las que se encuentran las claves que permiten interpretar la construcción y evolución de la Ciencia.

— Los docentes en ejercicio con frecuencia olvidan hacer un seguimiento del estado actual de la Ciencia, en los distintos temas y problemas de cada disciplina, por lo que no logran transmitir una visión dinámica y abierta del conocimiento científico.

— Por último, una concepción muy arraigada, adquirida en la formación académica, es plantearse la Ciencia como suma de conocimientos especializados y compartimentados, desconociendo, y con frecuencia rechazando, el tratamiento de los denominados temas transversales al currículo (Educación Ambiental, Educación para la Salud, por ejemplo,) que permiten comprender las interacciones de campos distintos e integrar a los contenidos habituales el conocimiento de los problemas ambientales y sociales de las sociedades actuales.

En el caso del profesorado de Primaria que accederá a la Enseñanza Secundaria, el problema es que, además de sostener una visión empirista de la Ciencia, la preparación científica que recibe en su formación inicial es total-

mente insuficiente. Sin embargo, el conocimiento profundo de la materia es fundamental para poder desarrollar una enseñanza eficaz ya que el aprendizaje de los procesos no es posible sin contenidos conceptuales específicos, (Gil, D., 1983; Hodson, 1985). Tobín y Espinet (1989) señalan al respecto que uno de los mayores impedimentos para el cambio didáctico en Ciencias reside en la falta de dominio de la materia.

Todas las deficiencias más arriba señaladas podrían sintetizarse en el hecho evidente de que la mayoría del profesorado posee una visión simplista y estrecha de lo que es la Ciencia, que se relaciona, a su vez, con un pensamiento espontáneo y reduccionista de lo que es enseñar Ciencias, adquirido a lo largo de su formación académica, en la que, de modo no reflexivo y como algo obvio, se adquirió por inmersión dicha visión de la Ciencia y de la Enseñanza de las Ciencias.

Ambas visiones, lo que es la Ciencia y lo que es la Enseñanza de la Ciencias están estrechamente ligadas, por lo que habría que aportar al profesorado las estrategias y procedimientos concretos que les permitan hacerse conscientes de su pensamiento inicial, relativo a dichas cuestiones, y posibilitar una evolución de las mismas.

En la medida en que puedan servir para planificar la formación de un modo más fundamentado, desarrollaremos las argumentaciones y planteamientos actuales sobre los aspectos que más arriba hemos calificado de deficiencias en el profesorado.

Respecto al ámbito de la psicopedagogía, sería adecuado para el profesorado al que nos dirigimos aproximarse a dicha problemática a partir de una reflexión sobre el ámbito en el que se desarrolla la investigación científica, por ejemplo, que consideren que los equipos de investigación científica requieren relaciones entre expertos y novicios que posibiliten la autonomía progresiva de estos últimos, un director de investigación que transmita expectativas positivas, etc., y que busquen paralelismos con el aprendizaje de las Ciencias concebido como investigación.

De este modo, si el docente actúa como director de equipos de "investigadores noveles", deberá asumir una serie de roles como son el facilitar un adecuado flujo de información entre los individuos y entre los equipos y con la comunidad científica que el propio profesor representa (Gil, D., 1991).

Con este paralelismo nos vamos introduciendo en el conocimiento del clima escolar que posibilita un aprendizaje significativo:

*a)* Un clima de libre expresión de opiniones, intereses y puntos de vista.

*b)* Pero, con un programa previo de trabajo, aunque sea abierto, flexible y reformulable, que permita aprovechar toda la potencialidad de aprendizaje que tienen los alumnos y alumnas, (Gil, D., 1983).

Así se da respuesta al problema de hacer compatible una participación espontánea del alumnado con una dirección clara de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicha participación no debería quedar reducida a la libre expresión personal, sino que debe extenderse a la fijación de objetivos y a la selección de propuestas de actividades más ajustadas a sus necesidades e intereses.

Nos hemos referido a los factores del aprendizaje que hacen referencia al contexto y a la organización de la tarea, ambos, adecuadamente planteados, pueden hacer posible la motivación. Pero también habría que introducir un tercer factor que es el propio sujeto que aprende, y al respecto, sobre la Enseñanza de las Ciencias, dada la recep-

tividad que están mostrando los docentes al conocimiento de las ideas previas que los alumnos tienen sobre los conceptos científicos, (Driver, 1985; Pazo, 1991), se podrían analizar las causas psicológicas que están en su origen.

Es decir, se trata de plantear estrategias formativas en las que se evite dar la impresión de que se vayan a añadir al docente funciones propias de psicólogos o pedagogos para que, progresivamente, el profesorado de Ciencias vaya conociendo y asumiendo las variables psicopedagógicas que inciden en el clima del aula.

Con respecto a la epistemología de la Ciencia, es importante constatar que las argumentaciones relativas a la misma retroalimentan los planteamientos existentes sobre la Enseñanza de las Ciencias. De hecho, como podrá verse a continuación, toda la polémica sobre la Enseñanza de la Ciencia Integrada frente a la de la Ciencia disciplinar, nos remite a un debate sobre la génesis y desarrollo de las diversas disciplinas científicas.

D. Gil, J. Carrascosa, C. Furió, y J.M. Torregrosa (1991) señalan que los defensores de una Enseñanza de la Ciencia Integrada han sabido detectar y criticar las visiones parcializadas, desconexas que la enseñanza disciplinar habitual proporciona. Sin embargo, piensan que tratamiento disciplinar no debe ser sinónimo de visión reduccionista y parcelada, y sugieren que los estudios parcelados, acotados y simplificados permiten un acceso, más eficaz a la Ciencia, por parte del alumnado.

Desde la perspectiva de la Epistemología del Conocimiento Científico, la idea de la unidad de la materia, núcleo básico del planteamiento de la Enseñanza de la Ciencia Integrada, es una conquista reciente del desarrollo del conocimiento científico. Por ejemplo, los principios de conservación y transformación de la materia y de la energía fueron establecidos en los siglos XVIII y XIX, y la fusión de la óptica, la Electricidad y el Magnetismo en la Teoría Electromagnética se produce en el siglo XIX.

Frey (1989), pionero de la Enseñanza de la Ciencia Integrada, actualmente mantiene que dicho enfoque no se puede seguir manteniendo, en especial en alumnos de 15 a 19 años, porque al tratar de un modo simultáneo aspectos físicos, químicos, geológicos y biológicos se obtendría una visión equívoca de la realidad, ya que se ocultarían los distintos niveles de organización de la materia, dotados con leyes propias.

Actualmente, la mayoría de los autores consideran que, si bien en el Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-14 años) es recomendable un tratamiento de Ciencia Integrada en el que, a través de un tratamiento cualitativo, se despierte la curiosidad científica de los alumnos, en el segundo ciclo (14-16 años) se podría optar por un tratamiento disciplinar, o bien por uno de ciencia coordinada (coordinación de las disciplinas en lo relativo a la programación), siempre y cuando se diera una visión de la Ciencia adaptada al contexto y a las vivencias de los alumnos y una imagen real de lo que es la Ciencia, mostrando las complejas relaciones que mantiene con la técnica y la sociedad.

En relación con el último aspecto citado, que viene siendo denominado C.T.S. (Ciencia/Técnica/Sociedad), ha resurgido en los años ochenta una tendencia a valorar los aspectos prácticos, de aplicación a la vida cotidiana, que en épocas anteriores se consideraban irrelevantes y se eliminaban.

Se argumenta que la Ciencia, tal como se viene enseñando, es fría, deshumanizada e irrelevante para la vida cotidiana, y que el impacto de la Ciencia y la tecnología en la sociedad actual hace necesario desarrollar un nuevo enfoque de la enseñanza que asuma dichas implicaciones sociales. En este sentido, algunos autores consideran que se da una confluencia de significados entre este enfoque de la Enseñanza de la Ciencia y la integración de los temas transversales al currículo.

En efecto, el planteamiento C.T.S. recomienda a los profesores que no se limiten a comentar la aplicación de los principios científicos en la sociedad y las consecuencias de ello derivadas, sino que elijan aquellos contenidos que aceleren el desarrollo de las capacidades personales de los alumnos, (West, 1981). Así, por ejemplo, con respecto a la nutrición, se sugiere centrarse en los requisitos dietéticos para una vida sana, lo cual coincide con el planteamiento que pudiera hacerse desde la Educación para la Salud.

La incorporación de los temas transversales en el currículo de Ciencias puede ser enormemente positiva, ya que rompen la barrera entre el lenguaje académico sistematizado y el lenguaje cotidiano del alumno. En concreto, el peso específico que adquieren la Educación Ambiental y la Educación para la Salud, en el currículo de Ciencias se manifiesta en el hecho de que se dediquen tres bloques de contenidos a dichos temas.

El tema transversal Educación para la Salud, que aparece reflejado en el bloque "la salud como manifestación de equilibrio", es totalmente novedoso, ya que hasta ahora los aspectos relativos a la salud se trataban asociados, en el mejor de los casos, a cada aparato del organismo humano.

En el caso de la Educación Ambiental, si bien parte de los contenidos estaban incluidos en los programas de B.U.P., F.P. y E.G.B., con el nuevo currículo se les da un relieve mucho más amplio. dedicándose de modo específico dos bloques de contenidos ("Interacción de los componentes bióticos y abióticos en el medio natural" y "Los cambios en el Medio Natural. Los seres humanos, principales agentes del cambio") a este tema transversal. Ahora bien, en la mayoría de los bloques del currículo de Ciencias se pueden encontrar contenidos susceptibles de propiciar un enfoque ambiental, a ello contribuye el hecho de que en la Reforma se hayan potenciado los contenidos procedimentales y actitudinales, que favorecen el desarrollo integral de la persona, uno de los objetivos fundamentales de la Educación Ambiental.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

El profesorado de Ciencias arrastra una serie de concepciones previas, adquiridas a lo largo de su formación académica personal, sobre cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que dificultan enormemente las posibilidades de un cambio didáctico. Es una visión simplista, acrítica, de "sentido común" y enormemente arraigada, por lo que resulta muy difícil superarla. Algunas de estas ideas del pensamiento del profesor de Ciencias que funcionan como obstáculos al cambio son las siguientes:

— Los docentes consideran que lo fundamental es la transmisión de conocimientos que se produce en la clase magistral. No se plantean que los alumnos y alumnas poseen unas concepciones previas con las que las nuevas informaciones van a interaccionar, subyace una visión del cerebro del alumno como saco vacío que el profesorado irá llenando progresivamente.

— Los trabajos prácticos se plantean como recetas que se limitan a corroborar o a ilustrar lo tratado previamente en las clases teóricas. Se pierde, por tanto, la oportunidad de que el alumnado conozca, practicándolo a su nivel, lo que es el trabajo científico (diseñar hipótesis y experiencias, interpretar resultados, etc.).

— Los problemas se plantean como ejercicios repetitivos dirigidos a asentar fórmulas memorizadas previamente. De igual modo, las actividades de papel y lápiz que se proponen son demasiado cerradas como para que el alumnado desarrolle objetivos expresivos (su creatividad, el pensamiento divergente).

— La dicotomía entre teoría y actividades prácticas está enormemente acentuada y el libro de texto, habitualmente utilizado como mediador básico de las programaciones oficiales, la refuerza, con su estructura, en informaciones teóricas que ocupan lugar preferente, y actividades subordinadas a éstas y con unas funciones muy devaluadas con respecto a las posibilidades que ofrece una programación de enfoque constructivista, en el que las actividades son el elemento básico para la construcción de conocimientos científicos: cuestiones abiertas en las que alumnos y alumnas explicitan sus ideas, problemas que requieren emisión de hipótesis, diseños experimentales para validar hipótesis, análisis de resultados obtenidos por ellos y otros colectivos.

— Un análisis de los argumentos o fundamentos (esquemas teóricos) que sostienen los profesores de Ciencias con respecto a la evaluación, como del modo en que realmente evalúan (esquemas prácticos), nos permite observar que sostienen unos planteamientos erróneos, entre los cuales los más frecuentes son:

*a)* Considerar que el aprendizaje de las Ciencias puede ser evaluado con la misma precisión y facilidad cuantitativa que las investigaciones científicas.

*b)* Que es inevitable el fracaso de ciertos porcentajes de alumnos y alumnas, dada la dificultad de las materias científicas.

*c)* Que el objetivo básico de la evaluación es medir la capacidad y aprovechamiento del alumnado y asignar una puntuación objetiva.

— El profesorado, como se ha dicho anteriormente, adquirió en su formación académica unas concepciones sobre la enseñanza que después se vieron reforzadas en el centro escolar, dando como resultado unos docentes que se limitan a aplicar materiales didácticos elaborados por otras personas, sin dar importancia a las características del centro escolar y al contexto ambiental, como si hubiera un lenguaje científico neutro, comprensible para alumnos de cualquier tiempo y lugar.

Sin embargo, con la L.O.G.S.E. se pretende que, a partir de un diseño curricular del área de Ciencias de la Naturaleza de carácter abierto y flexible, definido por la Administración, los profesores y profesoras elaboren Programaciones de aula, Proyectos Curriculares de Área y Proyectos Curriculares y Educativos de centro, adaptados al contexto socio-ambiental en el que desarrollan su actividad docente.

A partir de los obstáculos al cambio didáctico más arriba señalados, se deduce una serie de aspectos didácticos que deberían ser tratados en los programas de formación del profesorado. Son los siguientes:

— Las concepciones del alumnado y sus implicaciones didácticas: papel de las preconcepciones en el aprendizaje de las ciencias, la reconstrucción del conocimiento científico por evolución de las concepciones, analogías entre la génesis histórica de la Ciencia y la construcción individual del conocimiento científico.

Para que los asistentes valoren la importancia de las ideas previas, se podría comenzar por reflexiones sobre sus propias concepciones sobre un tema de Ciencias de la Naturaleza, utilizando cuestionarios diseñados al efecto. Des-

pués, el experto o el coordinador podría plantear cuál es el estado en que se encuentran las investigaciones didácticas sobre dicho tema, centrándose especialmente en el planteamiento de distintos tipos de secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista, por ejemplo, R. Driver plantea una estrategia muy interesante con cuatro fases principales:

1. Explicitación de ideas de los alumnos y alumnas.
2. Reestructuración de ideas, que es el núcleo del conjunto, y en la que se distinguen clarificación e intercambio, exposición a situaciones de conflicto y construcción de nuevas ideas.
3. Aplicación de ideas.
4. Revisión del cambio producido.

Se trata de plantear estrategias de cambio conceptual, apoyadaas en materiales concretos, que permitan al profesorado avanzar tanto en sus bases teóricas como a nivel de aplicación.

— Elaboración de diseños curriculares didácticamente fundamentados. En particular, conocer los criterios de elección del hilo conductor que permite secuenciar contenidos y actividades, teniendo en cuenta para ello la naturaleza del conocimiento científico, los factores que inciden en su aprendizaje y las características del grupo de alumnos.

Un modo de introducir al profesorado en la necesidad de interesarse por las programaciones, para que más adelante llegue a reestructurar o a elaborar diseños curriculares, consiste en solicitar a los docentes que hagan un análisis crítico de materiales didácticos concretos, extraídos de libros de texto habituales. De este modo podrán conocer las limitaciones impuestas por los habituales currículos enciclopédicos y por la forma habitual de plantear los contenidos.

Posteriormente, podrían plantearse propuestas alternativas de programación en las que contenidos y actividades quedan integrados (programa-guía, programas de actividades) en base a planteamientos del aprendizaje constructivista y a una secuenciación de contenidos acorde con la teoría de la elaboración, Reigeluth (1983). Esta última establece tres criterios fundamentales para elaborar una secuencia coherente:

*a)* De lo más general a lo más particular.

*b)* De lo más concreto a lo más abstracto.

*c)* De lo más simple a lo más complejo. Pero si debemos tener en cuenta las ideas previas de los alumnos, habría que empezar por los conceptos de ellos que están más cercanos al uso cotidiano e introducir en etapas posteriores aquéllos cuyo significado esté más alejado del uso habitual. En todo caso, Reigeluth insiste en que, en el inicio del proceso, debe haber un epítome, o sea, el conjunto de contenidos más representativos que se pretenden enseñar y que se ampliarán en sucesivas secuencias.

— Clarificación de las características del trabajo científico, superando la visión estrechamente empirista y planteando investigaciones en las que se contemplen los siguientes elementos:

- La invención de conceptos y la emisión de hipótesis.
- La elaboración de estrategias para la contrastación de hipótesis.
- La resolución y análisis de resultados.

Las sesiones de formación podrían comenzar por un análisis del modo en que son presentados distintas prácticas experimentales o salidas de campo en libros de Ciencias de la Naturaleza habituales en el mercado. Después de llevar a cabo un análisis crítico, los asistentes podrían plantear sugerencias alternativas para mejorarlas.

Así, por ejemplo, podrían plantear cuestiones dirigidas a que los alumnos y alumnas elaboren hipótesis mediante las cuales se centra el tema objeto de estudio, y a la vez, se posibilita una emergencia y contraste de la concepciones iniciales de los alumnos.

A partir de aquí, las experiencias dejan de ser meras "recetas de cocina" y adquieren significado para los estudiantes, en especial, si se les permite que sugieran experiencias para probar las hipótesis emitidas.

Por supuesto, realizada la experiencia, los alumnos deberían hacer su interpretación de los resultados, evitando, en todo caso, el modo de presentar esta cuestión en muchos libros, en los que se simula que se hace la experiencia y se da la interpretación de los resultados.

En definitiva, resulta de interés que los docentes conozcan los distintos materiales curriculares basados en la pedagogía del descubrimiento dirigido y en planteamientos constructivistas (por ejemplo: Proyecto Faraday, Curso de Ciencias Naturales de Rafael Yus, La Construcción de las Ciencias Físico-Químicas de Daniel Gil, el Proyecto CLIS de R. Driver, etc.), que los analicen, desarrollen las propuestas experimentales como si fueran alumnos, hagan un contraste con su trabajo habitual en el aula e introduzcan progresivamente algunas de las propuestas.

— Consideración de las actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje, en especial prestando atención a las diferencias de actitudes entre alumnos y alumnas para tratar de analizar las posibles discriminaciones (cuestión interesante desde la perspectiva del tema transversal de la Coeducación).

— Las actitudes hacia la Ciencia no son iguales en los alumnos y, en consecuencia, los métodos de enseñanza que les motivan son diferentes. Como señalan Hofstein y Kempa (1985), alumnos con diferentes características motivacionales exhiben preferencias por métodos de enseñanza de las Ciencias específicos.

En este sentido, convendría que los docentes conocieran los cuatro tipo de necesidades que, según Adar (1975), se encuentran en los alumnos: éxito, satisfacción de la propia curiosidad, cumplir obligaciones y simpatizar con los demás. Según que predominaran unas u otras, tendríamos alumnos distintos y, por tanto, no hay un método de enseñanza de las Ciencias definitivo, sino estrategias y métodos de enseñanza más apropiados a los distintos modelos motivacionales.

— Las alumnas tienen actitudes hacia las Ciencias distintas que los alumnos. A ellos les preocupa dar sentido al mundo a través de normas, mientras que las alumnas se centran en desarrollar una red de relaciones con otras personas e interpretan el mundo a través de sus efectos sobre esas relaciones. Cuando en el proyecto GIST (Girls Into Sciencia and Technology) se les preguntó sobre qué temas tenían mayor interés en investi-

gar, los chicos señalaron: "cómo funcionan los coches", "ordenadores", "volcanes y terremotos", "estrellas y planetas", mientras que las chicas eligieron: "qué alimentos son buenos para ti", "cómo se desarrollan las criaturas", "nuestros ojos y cómo vemos", "por qué aparece un arco iris". Dado que las motivaciones de chicos y chicas son diferentes, hay que diseñar unas Ciencias de la Naturaleza más accesibles para las alumnas, por ejemplo, diseñando unos materiales escolares en los que se eliminen las cuestiones excesivamente centradas en los alumnos o que al menos, reenfoquen los temas, en el sentido de conectar con las actitudes de las alumnas. Así, al estudiar un entorno, se puede insistir en la importancia de que no esté contaminado para la vida humana y, al estudiar principios de la física se podrían buscar vínculos con la biología humana (estudio de la luz ligado a la vista, sonido ligado a oídos, etc.).

— Conocimiento de las estrategias didácticas que permiten introducir los temas transversales en la enseñanza de las Ciencias. Evitar el peligro de que se conviertan en nuevas asignaturas, propiciando en su lugar enfoques interdisciplinares y sistémicos en los que se impliquen los distintos profesores de un centro a través de un Proyecto Curricular, e incluso toda la Comunidad Educativa, reflexionando sobre la posición que mantiene respecto a valores y actitudes que se transmiten al alumnado.

El responsable de la planificación de las actuaciones formativas dirigidas a sensibilizar a los profesores de Ciencias de la Naturaleza con respecto a la importancia de los temas transversales, debería plantearse, en primer lugar, si el colectivo al que se dirige su acción ha tenido experiencias de trabajo en equipo, en cuyo caso podrá plantear una estrategia deductiva, dirigida a intentar integrar en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular, los objetivos perseguidos en los temas transversales, pero siempre partiendo de los problemas o necesidades de la zona, para que los alumnos, padres y otras instituciones pueden sentirse implicadas. Si, por el contrario, el colectivo de docentes en su trayectoria profesional no ha tenido experiencias de trabajo en equipo, sería más adecuado partir de planteamientos curriculares menos globales y ambiciosos (enfoque inductivo), pero que pueden llevar a medio y largo plazo a asumir y consensuar un Proyecto Educativo y/o un Proyecto Curricular. Citaremos al respecto los siguientes ejemplos:

- Ambientalización de la propia disciplina o área, a través de la elaboración de Unidades Didácticas cuyo eje organizador son aspectos o problemas del propio entorno en el que se encuentra el centro de enseñanza.
- Programación coordinada o integrada, según las posibilidades, de los contenidos de Ciencias de la Naturaleza y de Geografía. Se trataría de conseguir un tratamiento unificado a partir de conceptos estructurantes comunes como paisaje, entorno, cambio, interacción, equilibrio, etc., que actuarían como ejes organizativos.
- El jardín botánico y/o el huerto escolar. A través de este recurso didáctico se puede investigar el funcionamiento de los ecosistemas, cambios estacionales, análisis de datos de una estación meteorológica, etc.
- Elaboración de unidades didácticas que tengan como eje organizador la nutrición y la salud. Con ello, los conocimientos que se pueden adquirir sobre el cuerpo humano, serán utilizados para desarrollar actitudes y comportamientos de vida saludables (higiene, alimentación, etc.).

Cualquier estrategia inicial, por muy parcial y limitada que sea, puede ser válida para poner en marcha dinámicas que conduzcan necesariamente al transcrecimiento del área o disciplina y a la implicación del claustro de profesores o, al menos, de partes importantes del equipo docente.

No es nada fácil introducir estos cambios entre el profesorado. Superar el individualismo, promoviendo un trabajo docente colectivo concebido como de investigación e innovación didáctica, requiere tiempo y unas estrategias de formación en las que, precisamente, se tenga en cuenta el itinerario profesional de los docentes, sus ritmos personales y lo que perciben como necesidades y lagunas para transcrecerlas y canalizarlas en la dirección que marcan las necesidades del sistema educativo y, más en concreto, la Reforma en curso.

### 2.3.2. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

PALOMA ARROYO MERCHÁN

#### Introducción

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como se desprende ya de su título, introduce en el currículo el tratamiento de contenidos de Historia del Arte, Economía, Sociología, Antropología y Psicología, destacando el papel de la Geografía y la Historia porque, según dice el currículo oficial, consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora, aunque determinados contenidos se abordan con más facilidad desde las restantes disciplinas.

La no siempre aparente proximidad entre todas estas ciencias, según su objeto de estudio, su perspectiva de análisis y su metodología, no resuelve, de cara a la elección como materias de enseñanza, el grado de integración de un currículo que debe huir tanto de la yuxtaposición de disciplinas como de la globalización que haga desaparecer la estructura propia de cada una de ellas.

Cuando se definen los bloques de contenidos obligatorios, si no se sigue un riguroso proceso de reflexión desde las fuentes del currículo a los objetivos del área en la etapa, teniendo al mismo tiempo muy presentes las orientaciones didácticas, la tensión entre estas disciplinas parece desequilibrarse a favor de la Geografía y de la Historia. Si se tiene en cuenta, además, aún siendo una propuesta orientativa, la distribución de contenidos en los ciclos y cursos avalada por el Ministerio de Educación y Ciencia, puede afianzarse la visión disciplinar del área en torno a las dos disciplinas citadas.

Esta situación tiene implicaciones importantes para la formación del profesorado, máxime si se tiene en cuenta que la formación inicial del colectivo, tanto si proviene del ciclo superior de E.G.B. como de Enseñanzas Medias, se caracteriza por una la especialización disciplinar, predominantemente en estas dos materias.

La planificación de la formación permanente debería, por tanto, definirse en torno a dos ejes:

— Por una parte, de forma coincidente con lo que se plantea para el resto del profesorado, habría que atender a todos aquellos aspectos que derivan de un modelo profesional en el que el enseñante se ve, ante todo, como "agente" curricular que elabora proyectos de área para cada etapa, debidamente contextualizados en centros educativos concretos.

— Por otra parte, vista la problemática de adecuar la formación al tratamiento de un área de conocimiento compleja, se hace necesaria una sólida fundamentación epistemológica, psicopedagógica y didáctica, que tenga como consecuencia el replanteamiento de la situación actual en torno a las disciplinas que ahora configuran el currículo.

En cualquier caso, con las actividades de formación del profesorado de Ciencias Sociales debería pretenderse:

— Desvelar explícitamente el papel del docente como profesional que desarrolla un proyecto curricular, más o menos explícito, con mayor o menor nivel de responsabilidad en la elaboración del mismo.

— Favorecer el conocimiento de la teoría curricular general y de las características del modelo propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia.

— Difundir y trabajar sobre propuestas curriculares del área ya elaboradas, que ayuden a construir proyectos propios más o menos autónomos.

— Fomentar la elaboración de Proyectos Curriculares explícitos a los que se incorporen elementos innovadores.

### Fundamentación epistemológica

Como se anticipaba en la Introducción, el fundamento epistemológico del área es, como mínimo, polémico.

No son infrecuentes opiniones que reconocen, en el terreno de la investigación, la importancia y viabilidad de la integración de conocimientos sociales, recogiendo aportaciones de diversas ciencias, pese a lo cual ven poco asequible un planteamiento educativo similar.

Frente a estas opiniones, otras destacan la potencialidad del estudio de la realidad social, seleccionando del repertorio de diferentes disciplinas aquellos conceptos, categorías y relaciones de mayor significado formativo para el conjunto del alumnado de una etapa.

Las actividades de formación del profesorado de Ciencias Sociales no siempre pueden abordar una fundamentación epistemológica del área como la que deben hacer los especialistas de una disciplina. Sí deben, en cambio, proporcionar una serie de criterios que permitan superar tanto las limitaciones derivadas de la formación inicial como las de una escasa reflexión sobre la naturaleza del área en la etapa, por muy compleja que ésta sea.

Para favorecer esta mejor comprensión de la naturaleza del área desde una perspectiva de mayor proximidad y relación entre las disciplinas que la componen, podrían agruparse contenidos formativos en torno a las siguientes cuestiones:

1. La metodología (o conjunto de métodos) propia de las Ciencias Sociales, su discriminación respecto al trabajo en Ciencias de la Naturaleza —procedimientos no experimentales— y los diferentes métodos de cada una de las disciplinas que estudian la realidad social, ya que las prácticas científicas de materias como la Geografía, la Historia, la Economía, la Sociología o la Antropología, por citar algunos ejemplos, no pueden considerarse comunes, ni siquiera semejantes, en muchos casos.

   Hay, sin embargo, elementos comunes: la observación de fenómenos sociales sobre los que se formulan hipótesis, la búsqueda de datos o evidencias que se analizan y contrastan para ver su validez y la obtención de conclusiones que verifiquen o rechacen las hipótesis.

El relieve dado en el currículo oficial a los procedimientos como elemento sustancial de la enseñanza-aprendizaje del área, refuerza la importancia de llevar a cabo esta doble reflexión acerca de elementos comunes y específicos de cada disciplina.

Para completarlo, es interesante como contenido de formación el análisis de las técnicas más utilizadas por los científicos sociales: el trabajo de campo, los estudios de casos, el análisis de documentos, las encuestas, la observación en sus diferentes modalidades... Este repertorio, puesto en el contexto del sistema de trabajo propio de cada disciplina, debe facilitar al alumnado la comprensión de su naturaleza y del conjunto de la investigación de fenómenos sociales.

2. Otro contenido de formación importante debe girar en torno a la consideración de la naturaleza y papel de *las otras Ciencias Sociales* en el conjunto del área.

   El predominio de una formación inicial especializada en Geografía y/o Historia dificulta la enseñanza de contenidos de otras ciencias sociales, por lo que se debe facilitar al profesorado unos conocimientos mínimos y suficientes para adoptar posturas coherentes con la naturaleza de estas otras disciplinas, al menos en las enunciadas como parte del currículo del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales para la etapa Secundaria Obligatoria: Historia del Arte, Antropología, Psicología, Sociología, Economía y Política.

   Estos mínimos deben proporcionar conocimiento sobre el objeto, los problemas básicos que estudia cada ciencia y los diferentes enfoques o modelos que adopta, su método de estudio propio y la relación con otras ciencias sociales, hasta llegar a una situación en la que se capte la forma de estudiar un problema característico de un economista, de un historiador del arte o de un antropólogo, sin tener que ser un especialista en la materia. En las actividades de formación, ésta puede ser la tarea que lleven a cabo profesionales que expongan los aspectos enunciados con la misma finalidad que si un historiador o un geógrafo tuvieran que explicarles a ellos qué es lo esencial de sus disciplinas.

   Con ello se podría, por una parte, favorecer la enseñanza-aprendizaje de contenidos educativos propios de estas *otras* ciencias sociales, como se apuntaba; por otra, contribuir a la adopción de una perspectiva menos sesgada a favor de aquella disciplina en la que cada docente ha sido formado, ya que se *relativiza* con más facilidad y se *percibe* con mayor claridad el valor educativo de los contenidos de los que *no nos sentimos responsables directos*.

3. Siguiendo las pautas marcadas en el currículo oficial, y dado el peso de sus contenidos, debería abordarse también una consideración con mayor profundidad, de la Geografía y la Historia, en aspectos como la *forma de conocimiento que permiten, su estructura interna, conceptos y construcciones característicos*. La suma de los dos factores —bloques de contenido y especialización predominante entre el profesorado— puede dificultar una selección de contenidos que se articule con criterios dictados por las otras fuentes curriculares o que deje en manos del tiempo disponible la reducción de planteamientos académicos de totalidad. La intención final es que el alumnado adquiera un pensamiento histórico y geográfico, apoyado en conocimientos históricos y geográficos con significado.

Pensando en actividades de formación, se echa de menos un mayor compromiso por parte de los especialistas de cada materia a la hora de señalar los núcleos conceptuales, conceptos básicos, genera-

lizaciones y construcciones propias de cada disciplina. Incluso aparecen contradicciones entre diferentes tendencias de pensamiento. A pesar de ello, es posible encontrar aportaciones interesantes en esta dirección.

Por mencionar algún ejemplo, el tipo de reflexión epistemológica en Historia podría estar en la línea del que se hace en la propuesta curricular valenciana, en el Proyecto 13-16 o en otras en que se llame la atención sobre la definición clara de los elementos que permiten estructurar el conocimiento histórico para, después, convertirlos intencionalmente en objetos de enseñanza-aprendizaje, tales como la duración, el cambio, la explicación multicausal o la cronología.

Por poner otro ejemplo referido a la Geografía, puede ser del mayor interés el conocimiento y debate en torno a la propuesta de conceptos y postulados básicos formulada por Capel y Urteaga, con la que, según expresan los autores, se pretende conjugar el estudio de la distribución espacial, la localización de fenómenos y la relación hombre-medio, superando los enfoques parciales de diferentes escuelas.

Con este tipo de trabajo en torno a ejemplos, y en la perspectiva de que siempre hay una opción subjetiva aun en el razonamiento epistemológico, no se debe pretender "ganar adeptos" para determinado tipo de posiciones, sino descubrir planteamientos alternativos que permitan otro tipo de selección de contenidos. Selección que no consista sólo en incluir/excluir unos hechos históricos u otros, unos espacios geográficos u otros —físicos y/o humanos—, o tratarlos con mayor/menor profundidad sin otro fundamento consciente que la propia formación recibida (se suele destacar lo que se estudió con mayor detalle).

4. Para completar todo ello, sería necesaria la actualización en materia de evolución de perspectivas y enfoques de la Geografía y de la Historia, ya que la *estructura lógica de las disciplinas* está vinculada directamente con la forma de entenderla, más allá de "la moda" de un paradigma científico u otro.

   Así, tendencias historiográficas y perspectivas geográficas diferentes destacan núcleos conceptuales, cuyo valor formativo y tratamiento didáctico específico hay que sopesar, siendo éste el criterio que lleve a optar por determinados enfoques, sin pensar que el "eclecticismo" garantiza la objetividad, ni que una sola perspectiva dominante proporcione una mayor coherencia desde el punto de vista educativo.

   La influencia de las tendencias historiográficas en la enseñanza de la Historia ha de detectarse, por poner algunos ejemplos, en aspectos como los siguientes:

   — Su justificación como materia de adoctrinamiento y transmisión de valores acordes con determinadas ideologías, exaltando visiones nacionalistas y etnocéntricas hasta el arranque de la historiografía contemporánea.

   — La inclusión de análisis de fenómenos económicos, políticos y sociales para explicar el devenir de los acontecimientos históricos, que dejan de presentarse exclusivamente en sucesión cronológica para interrelacionarse de manera compleja, como se plantea desde el materialismo histórico.

   — La introducción de conceptos como estructura, coyuntura, ciclos, y de planteamientos de historia total y de las civilizaciones, entre otras muchas influencias de la escuela de Annales.

— La aparición de diferentes temas o enfoques parciales —la historia de las mentalidades, de la vida privada, la narrativa, la cuantitativa...— que ponen de manifiesto la inexistencia de tendencias dominantes en una situación que se considera, a veces, de crisis de la historiografía.

Por lo que se refiere a los paradigmas geográficos que se han ido sucediendo, ha habido diferente permeabilidad a unos y otros, aunque de todos ellos pueden citarse consecuencias para la enseñanza de la Geografía,

— Entendiéndola como una explicación de la influencia del medio en las condiciones de vida humanas, de corte determinista o posibilista, visible en el estudio de regiones naturales que vinculan formas físicas con modos de producción y de vida.

— Llevando a una selección de problemas de estudio determinada por las posibilidades de aplicación del *método científico*, como se deriva del predominio de enfoques de Geografía Cuantitativa.

— Revalorizando la influencia de la percepción y el comportamiento humano, como apunta la Geografía de la Percepción.

— Llevando a un análisis crítico del espacio como resultado de una acción social, para comprender las intenciones y causas de las decisiones, bien para llegar a propuestas de cambio como pretende la Geografía Radical, o bien para mejorar el conocimiento y comprensión en torno al individuo como se deriva de la Geografía Humanista.

De una revisión de estas tendencias se desprende, tanto la posibilidad de hacer explícitas las opciones subyacentes a prácticas profesionales concretas, como la de ver en profundidad las implicaciones que para la enseñanza tienen posturas identificables con unos u otros enfoques, especialmente en lo que se refiere a selección y tratamiento de los contenidos.

5. Un último componente de la formación del profesorado para la fundamentación epistemológica del área debería ser la profundización en torno al tema de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, entendida la primera como aportación de las diferentes disciplinas sociales al estudio de cuestiones relevantes y la segunda como yuxtaposición de conocimientos que respeten la estructura básica de cada una de ellas.

El tema queda planteado en el currículo oficial al justificar la propuesta como equidistante entre la yuxtaposición y la integración, pero no se resuelve con el simple enunciado de los bloques de contenido, ni con los criterios adoptados para la secuencia orientativa que los acompaña, máxime cuando podría deducirse una posición disciplinar tradicional.

Este aspecto formativo, situado entre la epistemología y la didáctica general, es complicado, polémico y difícilmente asequible, como consecuencia de las ventajas y desventajas que se derivan de su planteamiento educativo y de las dificultades de todo tipo para hacerlo viable (especialización del profesorado, organización de los centros, posibilidades de coordinación de los dos ciclos de la etapa en el caso concreto de la Secundaria Obligatoria y, en consecuencia, de la elaboración del Proyecto Curricular...). A pesar de ello, en el caso de una propuesta de área como la de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, se hace imprescindible abor-

dar la cuestión con un mínimo de rigor que permita en su momento adoptar la posición que se juzgue más adecuada en contextos específicos.

En la situación actual, conviven perspectivas metodológicas de globalización en el profesorado de Primaria., con la disciplinar de los docentes de Secundaria y la multidisciplinar, si puede llamarse así, de las personas que imparten Formación Profesional.

Estas posiciones tienen que ver, ante todo, con la constatación de la progresiva separación que se produce entre habilidades, destrezas de pensamiento, actitudes y motivaciones respecto a contenidos disciplinares concretos, de forma que, a partir de un determinado momento, se hacen imprescindibles para mejorar el conocimiento.

Las implicaciones de un tratamiento más disciplinar o interdisciplinar, tanto a lo largo de la etapa como en la secuencia de los dos ciclos, deben relacionarse también con las posibilidades que permite una formación inicial especializada de los docentes y con la trayectoria del sistema educativo que ha consolidado asignaturas totalmente separadas hasta el punto de que las que podrían tratarse interdisciplinarmente en el área y con la disponibilidad de unos recursos didácticos, en consecuencia con todo lo anterior, son también predominantemente disciplinares.

6. Por lo que se refiere a los aspectos psicopedagógicos, la formación del profesorado puede resultar más asequible y motivadora si se centra la actividad en torno a las aportaciones realizadas, dentro y fuera de nuestro país, respecto a problemas de aprendizaje de las Ciencias Sociales, una vez más, sobre todo de la Historia y de la Geografía.

Además de la consideración de las teorías generales del aprendizaje que están más conectadas con la propuesta oficial del currículo (el constructivismo, el aprendizaje significativo, la teoría de los esquemas de conocimiento...) y que son parte de la formación curricular general de todo el profesorado, en el marco concreto de las Ciencias Sociales se puede recurrir a estudios en los que hay abundante información, de los que las publicaciones del equipo de Carretero, Pozo y Asensio sobre Historia, o los trabajos de Martín, Gil y Piñeiro sobre Geografía son buenos ejemplos. A partir de ellos puede ampliarse la visión a estudios semejantes hechos en España y en otros países.

Como muestra y ejemplo del tipo de cuestiones que se estudian, pueden citarse las siguientes:

— Cómo se produce el desarrollo de capacidades que permiten avanzar desde los análisis descriptivos a los explicativos, cuestión clave en Ciencias Sociales.

— Las ideas previas de los alumnos sobre conceptos sociales (históricos, geográficos, socioeconómicos...) y las diferentes categorías de definición de los mismos.

— Las formas de utilizar la información disponible para obtener conclusiones.

— La comprensión del tiempo histórico y de las nociones temporales básicas como duración, cronología, horizonte temporal, fechas, cambio...

— Resolución de problemas sociales y habilidades necesarias para su estudio.

— Las relaciones entre percepción visual y desarrollo cognitivo.

— La construcción de mapas cognitivos y la percepción del espacio.

— El desarrollo de habilidades de comprensión del espacio.

Además de estos problemas concretos de enseñanza y aprendizaje, habría que considerar también aspectos más globales, como el desarrollo psicointelectual del alumnado en esta etapa de transición entre el pensamiento concreto y formal, que permiten abordar tareas más abstractas, si bien es necesario que se estructuren y gradúen bien los procesos para que se produzca un avance real.

Por otra parte, el desarrollo psicoafectivo proporciona datos sobre procesos no cognitivos (emocionales, motivacionales, afectivos...) que influyen en la puesta en marcha de éstos y que son especialmente importantes en la adolescencia, y referidos a las Ciencias Sociales, ya que, dada la importancia de contenidos como valores, normas y actitudes y entendido el valor formativo de estos contenidos, influyen directamente en un mejor conocimiento de sí mismos y de su integración en la sociedad en la superación de tendencias egocéntricas o demasiado individualistas, y en la valoración de actitudes de tolerancia y respeto, entre otras muchas que pueden identificarse.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

El planteamiento didáctico pretende ordenar la enseñanza-aprendizaje de una materia, diseñando una intervención acorde a los fines que se hayan trazado.

La didáctica tradicional reducía las decisiones casi exclusivamente a una selección de contenidos que, respetando la estructura de las disciplinas, se ajustara a la "capacidad" de aprender del alumnado, dependiendo ésta, fundamentalmente, de su edad.

Desde la perspectiva que apunta la actual propuesta curricular, en la mejora del conocimiento profesional sobre cuestiones didácticas se ha de tener en cuenta todo lo relacionado con las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y es el nivel de toma de decisiones que orienta la práctica desde lo más general —el modelo didáctico que abarcaría el conjunto—, a lo más particular —las unidades didácticas que permiten "operativizar" como acciones didácticas concretas todos los supuestos—.

Desglosando esta idea, se podrían organizar los contenidos de formación en los siguientes apartados:

1. Los que tienen que ver con el modelo didáctico global de tratamiento del área en la etapa y/o ciclo correspondiente.
2. Los que tienen que ver con estrategias y técnicas didácticas, cuyo objetivo sea facilitar el aprendizaje de contenidos del área en función de los objetivos marcados.
3. Los que tienen que ver con las unidades didácticas, tanto en aspectos de comprensión del proceso de elaboración como en el análisis de ejemplos concretos, elaboración y aplicación.

1. Por lo que se refiere en concreto al modelo didáctico, habría que tomar en cuenta dos dimensiones complementarias que permiten describirlo:

   — Por una parte, *el modelo didáctico define la relación entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje*, es decir, los componentes del currículo (objetivos, contenidos y metodología). Siguiendo las pautas marcadas en el modelo oficial, se deben producir una serie de decisiones en cadena, de forma que, tomando siempre como referencia las fuentes que informan el currículo:

   - los objetivos generales y de área se expresen como capacidades que se pretende desarrollar a través de los contenidos y del método;
   - los contenidos se seleccionen y organicen en función de la estructura de las áreas y disciplinas, pero también por su valor formativo, es decir, de acuerdo con lo que significan para el desarrollo de las capacidades deseadas;
   - el método se defina en relación con los objetivos marcados y los contenidos incluidos en el diseño básico de cada área.

   — Por otro lado, atendiendo a una segunda dimensión de análisis del modelo didáctico, se podrían llevar a cabo actividades de formación que mejorasen el conocimiento del profesorado en torno a las posibilidades de opción entre *diferentes formas de entender la relación entre aprendizaje y enseñanza: qué procesos se ponen en marcha en el aprendizaje y qué estrategias pueden utilizarse para favorecer estos procesos.*

   Esta es una dimensión especialmente relevante cuando se piensa en la necesidad de un cambio en la didáctica del área, ya que en general se presta atención únicamente a cómo enseñar una materia (a veces no se pasa más allá de qué enseñar) sin tener demasiado en cuenta cómo aprenden los alumnos y alumnas.

   Formulados de diferentes maneras en la bibliografía disponible, el estudio de los modelos didácticos existentes contrapone:

   - El aprendizaje memorístico, reproductivo y por asociación, apoyado en estrategias expositivas y de repetición que respeten la lógica inherente a cada disciplina, como elementos que definen el modelo didáctico tradicional.
   - El aprendizaje por descubrimiento de la realidad como resultado de actividad interna del sujeto que aprende, apoyado en estrategias de enseñanza que pongan al alumnado en situaciones que le permitan llegar a percibir por sí mismo el objeto de aprendizaje.
   - El aprendizaje reconstructivo y significativo, que se produce cuando el sujeto reestructura su percepción inicial de la realidad, apoyado en estrategias diversas que puedan favorecer estos procesos, que en momentos diferentes pueden ser expositivas o de descubrimiento.

En la actualidad, en la mayoría de las propuestas —currículos básicos de las diferentes comunidades autónomas y del territorio del Ministerio de Educación y Ciencia, proyectos avalados por diferentes grupos, ma-

teriales curriculares vinculados con todas las tendencias renovadoras, etc.—, las sugerencias didácticas de lo que podría considerarse el método global giran en torno a las claves del constructivismo .

Ésta puede ser una razón suficiente para aconsejar una consideración en detalle de esta teoría del aprendizaje y de sus implicaciones didácticas. Sobre todo si se tiene en cuenta que, a pesar de la coincidencia señalada, puede resultar muy conflictivo seguir, al mismo tiempo, las indicaciones que apuntan hacia la didáctica constructivista, con criterios de selección de contenidos de fuerte orientación disciplinar y con un eclecticismo en la sugerencia de criterios para la secuencia que hace coexistir pautas psicológicas, pedagógicas, epistemológicas y sociológicas, difíciles de ordenar entre sí según su mayor o menor importancia.

A pesar de las dificultades, tienen gran interés todas las aportaciones que se han ido haciendo en esta línea: cómo elaborar y utilizar mapas conceptuales, cómo provocar un proceso activo de construcción de significados por parte de los alumnos y alumnas, cómo detectar sus conocimientos previos, su comprensión de los conceptos, cómo crear y utilizar un conflicto de significados, cómo producir un desequilibrio adecuado entre lo que el alumnado sabe y lo que se quiere que aprenda, cómo llegar a confrontaciones entre lo que alumnos y alumnas piensan y el conocimiento científico.

Especialmente orientadores para la búsqueda de experiencias, la aclaración de líneas o referencias en la dirección apuntada, pueden ser los conjuntos de trabajos publicados con los títulos genéricos de *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (Actas del Simposio celebrado en 1984, M.E.C. 1987); *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, compilado por el equipo de Carretero, Pozo y Asensio (Visor, 1988); *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*, publicación coordinada por el Grupo Cronos (Amarú, 1991), y, por supuesto, todos los diseños curriculares básicos de las diferentes Comunidades.

2. Por lo que se refiere al estudio concreto de estrategias y técnicas didácticas más adecuadas a la enseñanza-aprendizaje del área, completando lo expuesto en el apartado anterior, habría que introducir el análisis de las relaciones entre ambas en actividades de formación del profesorado.

   Para ello, habría que conocer bien las diferentes técnicas —dramatizaciones, investigaciones, debates, estudios de casos, solución de problemas, simulaciones, visitas y excursiones, por citar las que se recogen en las orientaciones didácticas del currículo oficial del área—, analizando en cada una de ellas los objetivos a que puede ajustarse, las características de su desarrollo, las actividades a que da lugar y los procesos de aprendizaje que moviliza en los alumnos y alumnas.

   Para completar este análisis, deberían vincularse técnicas y estrategias didácticas más próximas o bien destacar el valor de integración de diferentes estrategias que poseen una buena parte de estas técnicas.

   Sin llegar a establecer relaciones lineales, podrían conectarse también estrategias, técnicas y tipos de contenidos diferentes, con el fin de dar pautas en cuanto a la forma más conveniente de trabajar hechos, conceptos y principios, procedimientos, actitudes y valores.

   Un último aspecto que puede considerarse parte de este tipo de contenidos formativos sería el análisis de materiales y recursos didácticos escritos, audiovisuales e informáticos —unidades didácticas, monografías,

juegos de simulación, bibliotecas de aula, prensa, programas...—, cuyo conocimiento puede abrir nuevas perspectivas en la didáctica del área, siempre que se trabajen en conjunto para no convertirlos en meras recetas que se traduzcan en actividades de aula descontextualizadas en un planteamiento convencional de la enseñanza-aprendizaje, como tantas veces ha ocurrido con las experiencias innovadoras que no se han apoyado en una fundamentación global.

3. El contenido de actividades formativas que versan sobre unidades didácticas podría tener dos dimensiones:

— Por un lado, la que se refiere a la elaboración de unidades didácticas, que contemplaría el análisis de su estructura, los criterios de organización de sus contenidos en función de los objetivos didácticos y las pautas para su desarrollo y evaluación.

— Por otro, la que permite situar cada unidad didáctica en el conjunto de los bloques temáticos de la etapa, redistribuidos y con una secuencia de unidades didácticas para los diferentes ciclos y cursos, y temporalizados en función de la extensión y profundidad de cada una.

Puede ocurrir que la preocupación del profesorado por resolver situaciones de aula introduzca un sesgo en las actividades de formación, apuntando hacia experimentaciones parciales de unidades didácticas, descontextualizadas de otros planteamientos más globales. Este tipo de acciones son muy valiosas para desarrollar la primera de las dimensiones mencionadas, pero pueden concluir en una falta de aplicabilidad real de unidades concebidas fuera del contexto de un proyecto total, como se constata casi siempre que se pretende ajustarlas a situaciones de aula en las que aparecen como algo aparte del trabajo habitual, frecuentemente con unas dimensiones desproporcionadas y con grandes dificultades para articularse con el resto de la programación.

De este tipo de planteamiento puede derivarse la necesidad de conectar siempre la experimentación parcial con una perspectiva amplia de construcción del Proyecto Curricular, de forma que siempre haya un proceso de ida y vuelta, de la unidad al proyecto curricular, que suponga el desarrollo simultáneo de las dos dimensiones.

Para favorecer este tipo de formación las condiciones podrían ser:

*a)* En lo que se pretende como mejora profesional en la elaboración de unidades didácticas, relacionar continuamente los elementos de la unidad con los elementos del currículo, de forma que:

— Se arranque de la definición de unos objetivos didácticos que precisen los establecidos para el área en el nivel educativo correspondiente, referidos a los contenidos temáticos que conformen la unidad.

— Se lleve a cabo una selección y organización de contenidos que sirva para el tratamiento adecuado de un conjunto de ellos, extraídos del currículo general del área.

— Se elabore una secuencia didáctica que recoja los criterios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los términos en los que se conciba (por ejemplo, partir de una presentación inicial del tema, conocer las ideas previas del alumnado respecto a cuestiones básicas, buscar una

serie de datos para obtener rasgos fundamentales, estructurar esta información, estudiar en profundidad algunos de estos elementos, hacer una recapitulación final y una comprobación de los nuevos conocimientos adquiridos).

— Se lleve a cabo el diseño de actividades concretas para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

*b*) Respecto a la consideración de las unidades didácticas —aunque se trabaje sobre una en particular— como parte de un proyecto de etapa y/o ciclo y de una programación de curso, parece conveniente que, de forma explícita, se incluya en las actividades de formación el trabajo en torno a la inclusión de los bloques temáticos de la etapa en un conjunto de unidades que, al menos esquemáticamente, debe estar diseñado en conjunto, distribuido por ciclos y temporalizado en el marco de programaciones de curso.

De esta forma, el análisis o experimentación de una unidad didáctica concreta será la pauta para que cada equipo docente lleve a cabo un desarrollo completo de las unidades didácticas previstas para cada ciclo, con unas dimensiones adecuadas para su puesta en práctica.

4. Como reflexión final, un breve apunte sobre los contenidos transversales al currículo y su relación con el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales que debe iniciarse con la invitación a una lectura reposada del enunciado de los bloques de contenido de la propuesta oficial del Ministerio y a la relación, más en concreto, del enunciado de actitudes, valores y normas.

Posiblemente, a los profesionales de estas materias les resulta más difícil que a otros eludir el tratamiento de los temas transversales, salvo que aborden su tarea desde posiciones radicalmente disciplinares y con enfoques en exceso convencionales y academicistas.

Es también bastante frecuente que desde otras materias se juzgue "adecuado" el tratamiento de temas transversales precisamente en el marco del área de Sociales —tantas veces un *cajón de sastre* cuando se ve desde fuera—.

Esto no implica, sin embargo, que en la actualidad formen parte de las actividades del aula de una manera sistemática. Por ello, habrá que abrir vías para su integración en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, mostrando formas de hacerlo intencionalmente, ya que existe una "percepción" bastante generalizada entre el profesorado de Ciencias Sociales de que, de manera implícita, se tocan estos aspectos.

En cuanto a la Educación Moral y Cívica, hay que destacar el uso de procedimientos de recogida y análisis de información, de comparación entre realidades controvertidas, de simulación y de redacción de informes, que se utilizan frecuentemente en esta área y son importantes para el desarrollo del juicio crítico. Asimismo es relevante la inclusión del bloque de contenidos "La vida moral y la reflexión ética", fundamental para el aprendizaje de las formas de convivencia y para su valoración crítica.

Respecto a la Educación para la Paz habría que destacar aquellos contenidos actitudinales referidos al rechazo de las desigualdades sociales, a la tolerancia y respeto por otras personas, formas de vida o grupos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes a la nuestra, a la toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en la consecución de la paz, etc.

Por lo que se refiere a la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, se hace necesaria la recuperación e integración del bagaje cultural de las mujeres y no darle un tratamiento esporádico y aislado, y es imprescindible promover el cambio de papeles evitando la limitación tradicional, para chicas y chicos, del reparto del espacio —ámbitos privado y público— y sus consecuencias en la organización social, política y económica. En los últimos años, es relativamente fácil acceder a materiales específicamente diseñados con esta orientación, tanto en el ámbito escolar como en el de profesionales de las Ciencias Sociales que investigan el papel de las mujeres.

En cuanto a la Educación Ambiental, es tanta la relación con el área que cuatro bloques de contenidos abarcan diferentes aspectos del "tema transversal", siempre y cuando se le dé un determinado sesgo que refuerce la posibilidad de valoraciones críticas: "Medio ambiente y conocimiento geográfico", "La población y el espacio urbano", "La actividad humana y el espacio geográfico" y "Arte, cultura y sociedad en el mundo actual".

En relación con el medio ambiente y con la Educación para la Salud, se encuentran aquellos contenidos referidos a las repercusiones en la calidad de vida y en la salud individual y colectiva de las sociedades postindustriales.

La proximidad de este conjunto de contenidos a los restantes que componen el área está justificada. Su inclusión entre las consideraciones didácticas, también. Su problemática, las dificultades para operativizarlas en el conjunto de previsiones para la etapa y su interés no se apartan de la línea que, en conjunto, se ha pretendido trazar con estos apuntes en torno a un área de valor formativo importante, donde lo más costoso es graduar adecuadamente todo el volumen de lo posible, haciendo que los alumnos y alumnas sean conscientes de lo que tienen que aprender y estén interesados en continuar aprendiendo lo mucho que no habrá dado tiempo de enseñarles a lo largo de la etapa.

### 2.3.3. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Educación Física

ALFREDO LARRAZ URGELÉS

#### Introducción

El cuerpo y el movimiento son los ejes básicos de la acción educativa del área de Educación Física, que no se reduce solamente a los aspectos perceptivos o motrices, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos. La ausencia o falta de una de estas capacidades en el currículo descompensaría la formación básica del alumnado.

La educación motriz no es competencia exclusiva de esta área, puesto que el cuerpo está presente en la totalidad de la experiencia de las personas, y en este sentido, todas las áreas se hallan comprometidas en el desarrollo de dichas capacidades. La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que el alumnado llegue a

comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, y a conocer y dominar un número importante de actividades corporales, así como lúdico-deportivas, de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal. Asimismo será importante aportar al alumnado los conocimientos y saberes necesarios para la programación, organización y gestión de la vida física con vistas a que pueda operativizar los conceptos a lo largo de su vida futura.

La Educación Física hoy se interesa menos por el ejercicio en sí y más por el que lo ejecuta; es más importante el agente productor de movimiento que el producto o movimiento. Se trata, pues, de centrar la atención de la pedagogía no tanto en los métodos y los ejercicios, sino en los alumnos y las alumnas.

En el actual contexto social, pluralista y diverso, la Educación Física de hoy es divergente en cuanto a sus objetivos, contenidos y actividades, pretende dar cauce a las diferencias individuales y, en definitiva, contribuir desde lo corporal y/o lo motriz al desarrollo integral de los hombres y mujeres a los que sirve, haciéndoles más capaces de conocer su propio cuerpo y adaptarse al mundo material y humano que les rodea.

La sociedad es consciente de incorporar a la cultura y educación básica del ciudadano aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. Existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de mejora de la imagen corporal y de la forma física, y de utilización constructiva del ocio mediante las actividades físico-deportivas; este sentir está recogido en las distintas orientaciones curriculares del área de Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria y es el que da validez al área actualmente.

Dentro de este movimiento social por la "cultura física" el Ministerio de Educación y Ciencia ha colaborado y colabora con la implantación progresiva de la Educación Física en los centros públicos. Este hecho está consolidando el área en los centros escolares, dotándolos de instalaciones, materiales y profesorado especialista. Como consecuencia de este plan se han creado numerosas vacantes de profesores de Educación Física, especialmente en la Educación Primaria; ello ha generado un grupo algo heterogéneo de profesorado en un corto período de tiempo, creando varios niveles de formación y haciendo más complejo el proceso de actualización en el área. Gracias a este plan, gran número de centros públicos de Primaria y Secundaria pueden disponer actualmente de polideportivo cubierto, posibilitando una mejora cualitativa en el desarrollo de la Educación Física escolar.

El profesorado que impartirá el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria ha llegado a su puesto de trabajo a través de vías distintas de formación inicial.

Gran parte del actual profesorado de Educación Física en Primaria, ha realizado a lo largo de los últimos años un curso de especialización o de post-grado en esta área; otros han superado recientemente las oposiciones por esta especialidad y aún son pocos los profesores en ejercicio que han obtenido la especialidad de Educación Física que se imparte en la Universidad. Al considerar en la L.O.G.S.E. a la Educación Física como un área que requiere especialista, el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido dotando de profesores especialistas en el área a los centros, de forma progresiva. Por ello podemos decir que es casi todo él un profesorado joven en el área, a excepción de los antiguos maestros instructores.

La formación recibida en los cursos de especialización, a tenor del currículo de dichos cursos, puede considerarse actual y válida para impartir con suficiencia clases en los dos primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. No ocurre lo mismo con el profesorado que ha superado en los últimos años las oposiciones al Cuerpo de Maestros por Educación Física, muchos de ellos sin curso de especialización y con un nivel de formación teórico-práctica poco consolidado. El profesorado que poco a poco vaya saliendo de las actuales especializaciones de la Universidad, si bien poseerá un buen nivel de formación inicial, va a tener pocas oportunidades reales de acceder al primer ciclo de la E.S.O.

Los profesores especialistas suelen adoptar una actitud positiva ante la formación y muestran, debido a los recientes cursos de especialización y perfeccionamiento recibidos, una buena disponibilidad para participar en acciones de formación permanente, siempre que éstas respondan a sus necesidades y tengan la suficiente calidad. El profesorado que ha superado las oposiciones recientemente está muy receptivo a cualquier tipo de formación que se le proponga debido a sus carencias de formación inicial y permanente; este colectivo acoge muy favorablemente propuestas prácticas que puedan ser llevadas de forma inmediata al aula.

El actual profesorado de Secundaria es de procedencia variada; si bien la mayoría posee la licenciatura en Educación Física, hay que señalar que en los últimos años personas con otras titulaciones han accedido al cuerpo de profesores de Educación Física de Educación Secundaria. El colectivo de licenciados en los Institutos Nacionales de Educación Física (I.N.E.F.) posee una formación inicial muy adecuada a las necesidades de la Educación Física que se imparte en la Educación Secundaria, pero con carencias de formación en algunos aspectos de los contenidos de los nuevos currículos prescriptivos. Así, por ejemplo, han recibido una sólida formación en prácticas deportivas, cualidades físicas, entrenamiento deportivo, psicopedagogía y didáctica, pero manifiestan ciertas carencias en su formación inicial respecto a las denominadas actividades motrices de expresión y comunicación y no tanto en lo referente a las actividades en el medio natural.

En lo referente a docentes procedentes de otras titulaciones, algunos de ellos, por su formación, inicial conocen en profundidad aspectos o contenidos concretos que tienen relación con el currículo del área, pero existen lagunas en su formación inicial, especialmente en lo didáctico.

El hecho de que ahora se propugne un modelo de currículo abierto con distintos niveles de concreción y que corresponda al profesorado del área establecer el segundo y tercer nivel de concreción no debe originarle excesivos problemas, puesto que a lo largo de su vida profesional este colectivo ha tenido que adaptarse al contexto que ha enmarcado su actividad, de acuerdo, entre otras cosas, a las instalaciones de que disponía, las motivaciones de sus alumnos, las prácticas del contexto próximo al centro, la climatología, etc.

### Fundamentación epistemológica

El nuevo concepto de área y de los objetivos que en ella se plantean hace que deba cambiar la filosofía con la que se trabajaba hasta ahora, más centrada en la práctica por la propia práctica y en el rendimiento como criterio fundamental para evaluar. La elaboración de los Proyectos Curriculares puede ser un elemento que ayude a reflexionar y a determinar qué Educación Física es la que se trabajará en cada contexto.

A diferencia de la Educación Física en Primaria, en la etapa que nos ocupa el carácter lúdico queda un tanto suplantado por lo funcional, lo utilitario y lo eficaz; los aspectos cuantitativos del movimiento y el perfeccionamiento de habilidades cobran una gran importancia . Al tener esta etapa un carácter terminal y propedéutico, deberían dirigirse esfuerzos a que el alumnado adquiera capacidades de planificación y gestión de su propia actividad físico-deportiva y que logre hábitos estables de actividad física. Otra de las peculiaridades de esta etapa consiste en dar al alumnado la posibilidad de especialización y diversificación de actividades; ello requerirá un esfuerzo organizativo y de coordinación por parte del profesorado de los centros.

Ante la nueva propuesta y terminología curricular, el profesorado deberá conocer las premisas y conceptos básicos de lo que supone la etapa, así como la nueva estructura curricular.

Para que el profesorado, desde los centros, pueda tomar decisiones adecuadas en los proyectos curriculares, debería determinarse una formación básica sobre los siguientes aspectos:

— Teoría curricular:

- modelos curriculares;
- componentes del currículo;
- niveles de concreción curricular;
- nociones generales sobre la estructura de los proyectos educativos y los proyectos curriculares;
- tipos de contenidos...

— Componentes del Proyecto Curricular específicos del área de Educación Física (Programación Didáctica del departamento):

- secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación;
- procedimientos para evaluar los aprendizajes, los procesos de enseñanza y la práctica docente;
- criterios de promoción y calificación;
- aspectos metodológicos;
- materiales y recursos didácticos;
- medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares...

— La Programación de aula:

- diseño de unidades de programación;
- distribución temporal de las mismas.

El concepto de *conducta motriz* se convierte en el objeto de la Educación Física al tener en cuenta simultáneamente los comportamientos motores, que son los elementos objetivos y observables de las conductas motrices (desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos observables...) y los rasgos subjetivos de la persona que actúa (sus motivaciones, la toma de información, los criterios de decisión motriz, su grado de autoconfianza...).

No podemos contentarnos con explicar las producciones corporales sólo en simples términos de "movimientos" de un cuerpo-máquina, se trata de conductas motrices que ponen en juego las dimensiones fundamentales de la persona: biológica, afectiva, cognoscitiva, relacional, expresiva...

La conductas motrices se diferencian de las lingüísticas en que éstas, si bien utilizan manifestaciones motrices, forman parte de una conducta que es esencialmente de naturaleza verbal, mientras que las primeras son las específicamente motrices.

Este concepto de área, basado en las conductas motrices, encaja perfectamente en el planteamiento de desarrollo integral de las capacidades de la persona que propugna la L.O.G.S.E.

Con la nueva visión de la Educación Física parece importante incidir en los siguientes contenidos de formación para el profesorado del área:

— El concepto de área, así como los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación del currículo de Educación Física en la Secundaria, deben de entenderse con claridad y precisión, para tener muy claro el marco en el que se moverán las actividades.

— La secuencia de objetivos y contenidos supone hacer uso del grado de autonomía que posibilitan los proyectos curriculares; esta decisión presupone tener unos criterios de secuencia claros, conocer las condiciones que debe preservar una secuencia, así como su organización interna en torno a ideas eje.

Si atendemos a las necesidades de formación que pueden desprenderse de la organización de los contenidos en bloques podemos hacer las siguientes propuestas:

— La lógica interna de los contenidos del primer bloque, el de *La Condición Física*, es suficientemente conocida por el actual y futuro profesorado de Secundaria, pero quizá sea interesante incidir en los aspectos de formación que faciliten los docentes, experiencias y recursos para lograr que los alumnos adquieran las bases fundamentales de la planificación y programación de su acondicionamiento físico futuro. Habitualmente los contenidos de este bloque se han trabajado de forma muy específica a base de unidades didácticas de flexibilidad, de resistencia, de velocidad, de fuerza, etc. Si bien este tipo de tratamiento ha sido muy utilizado y ha ocupado muchos tiempos en la programación, también cabe dar la posibilidad de tratar todos o parte de los contenidos de la condición física de forma integrada en actividades más propias de los bloques *Juegos y deportes*, *Expresión corporal* y *Actividades en el medio natural*.

— Respecto a las cualidades motrices y dado que este bloque de contenidos puede integrase en los otros tres restantes o que, viceversa, los otros tres bloques pueden secuenciarse en torno a éste, no parece, *a priori*, que deban establecerse acciones de formación centradas de forma específica en este bloque.

— Quizá sea el bloque denominado de *Expresión corporal* el que requiera una formación específica más profunda y estructurada, debido a la poca formación inicial que ha recibido la mayoría del profesorado en este tipo de contenidos. Por tanto, parece que deberán establecerse acciones de formación puntuales o continuadas en actividades relacionadas con los contenidos de este bloque, para que el profesorado pueda abordar con éxito sus clases. Se trataría de que los docentes vivenciaran y conocieran la lógica interna de estas prácticas y que, al mismo tiempo, tuvieran los recursos adecuados a nivel didáctico para poder llevar a cabo con su alumnado actividades tales como expresión corporal (sensibilización corporal, técnicas de respiración y relajación e interiorización del espacio y del tiempo), danzas en sus diversas clases o tipos (colectivas, bailes de salón, jazz...) o dramatización.

Dentro del campo de los juegos y deportes parece interesante resaltar algunos aspectos que pueden ayudar a establecer contenidos de formación para el profesorado, buen conocedor de las prácticas deportivas:

— Sería interesante tener ideas claras para poder elegir las prácticas deportivas que van a trabajarse en el centro; esta elección a veces estará determinada por las instalaciones, el conocimiento que el profesor tenga de las prácticas, el contexto cultural y la repercusión que puedan ejercer unas prácticas u otras en la personalidad del alumno. La selección de deportes debería, en el segundo ciclo y en la medida de lo posible, posibilitar que el alumnado optara por la práctica y especialización en algunas disciplinas y no en otras; ello requerirá usar estrategias organizativas y optimizar los recursos humanos existentes en el centro.

— En la iniciación y enseñanza deportiva se están produciendo experiencias y planteamientos interesantes desde el punto de vista educativo. La visión que desde el nuevo currículo se hace del deporte educativo conlleva a revisar, o en todo caso a adecuar, la metodología que se ha venido usando en la enseñanza deportiva, basada más en el aprendizaje técnico y, por tanto, usando metodologías repetitivas y descontextualizadas en muchos casos, que en procesos globales más motivadores e integradores. Sería interesante conocer experiencias didácticas de tratamiento global-analítico-global de la iniciación deportiva, en el que los procesos de reflexión sobre la propia práctica sirvieran para relanzar el progreso en el aprendizaje.

— El uso de los juegos autóctonos dentro de las clases de Educación Física requiere un conocimiento y selección de estas prácticas. Es preciso que el profesorado valore la riqueza cultural y motriz que aportan estos juegos al alumnado; para ello deberá conocer los juegos autóctonos que se dan o se han dado en su contexto así como las estructuras motrices que subyacen en los mismos. Si bien existen juegos deportivos tradicionales que tienen estructuras ludomotrices semejantes al deporte, otros poseen una lógica interna, a veces ambivalente, que les hace originales y ricos desde el punto de vista educativo. Es preciso conocer con profundidad las estructuras que existen en este tipo de actividades para determinar con precisión su riqueza educativa y poder realizar una selección ajustada al alumnado; esto puede ser un excelente contenido de formación para el profesorado del área.

— Las actividades físicas en el medio natural gozan en este momento de una gran demanda y aceptación, pero requieren una organización, en la mayoría de los casos, bastante compleja. Habría que procurar enmarcar la formación en este tipo de actividades dentro de un marco de tipo interdisciplinar, lo cual daría carácter global a actividades tales como acampadas o travesías. Los centros que dispongan de un entorno natural muy próximo pueden plantearse actividades en la naturaleza en las clases de Educación Física y, por tanto, diseñar unidades de programación específicas en torno a temas tales como orientación, bicicleta de montaña, iniciación a la

escalada etc. El profesorado debería tener la oportunidad de vivenciar y conocer este tipo de actividades para poder facilitarlas a sus alumnos; también sería necesario que conociera los aspectos organizativos, normativos y legales (responsabilidad civil) que implican estas actividades para que se realicen con seguridad.

— El área está en permanente reinvención, constantemente surgen nuevas prácticas, nuevos materiales y nuevas propuestas de trabajo; ello hace que el profesorado deba mantener una actitud abierta a las nuevas actividades que emergen del contexto, tan prolijo y creativo en los diversos campos del área. Es el caso de los denominados deportes alternativos con sus nuevos materiales, el de las actividades de aventura, la bicicleta de montaña... Algunas de estas prácticas llegan a tomar tal nivel de aceptación y práctica en el contexto social que sería lastimoso dejarlas de lado en la Educación Física escolar, tanto por el grado de motivación que conllevan, como por la repercusión que tienen en la contextualización de lo aprendido. No obstante, es importante adoptar una actitud crítica con las modas y saber ver con ecuanimidad lo que de educativo tienen este tipo de prácticas y la posibilidad real o no de introducirlas en el marco escolar. Ello conllevará propuestas de formación, tanto en los aspectos de descubrimiento y conocimiento de la actividad, como en los didácticos.

La relación que debe existir entre los temas transversales del currículo y el área de Educación Física parece bastante importante como tema de formación, puesto que, anteriormente, la parcelación por área o disciplina fue total, y en la Educación Secundaria, por el hecho de tener en cuenta los contenidos de dimensión transversal, se modifica ostensiblemente el enfoque del área. Las conexiones con algunas de ellas son muy significativas, como en el caso de la Educación para la Salud, cuya estrecha relación se pone de manifiesto en contenidos pertenecientes, fundamentalmente, al bloque de *La Condición Física*; o el de la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, pues al tratar el deporte se hace especial hincapié en que sea educativo y, por tanto, abierto y no supeditado a características de sexo, nivel de habilidad u otros criterios de discriminación. Por todo esto, habrá que propiciar su tratamiento e integración en la programación, en el desarrollo de actividades y en la organización del aula.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

Podemos considerar algunos aspectos didácticos que toman mayor fuerza ante la nueva propuesta curricular y, unidos a ellos, ver la necesidad o no de formación en cada caso.

Uno de los elementos de partida para poder construir aprendizajes consiste en evaluar y verificar la situación de partida, el nivel de desarrollo y los conocimientos previos del alumnado; todo ello debe ser tenido en cuenta a la hora de establecer secuencias de aprendizaje. Las pruebas de aptitud física y de dominio de habilidades pueden ayudar a conocer la situación de partida para iniciar el trabajo en contenidos concretos. Asimismo, el conocimiento del nivel de desarrollo motor en el que se encuentran los alumnos y alumnas parece una premisa importante, al igual que las vivencias anteriores que han tenido.

El tratamiento de la diversidad es otro de los problemas a los que el profesorado se ve confrontado: las diferencias interindividuales en función de sexo, niveles de destreza, motivaciones e intereses, etc., suponen para el docente la necesidad de utilizar estrategias organizativas integradoras o diversificadas, así como métodos de enseñanza apropiados para preservar en cada alumno y en cada alumna la posibilidad de progresar y sentirse reconocidos.

Otro factor fundamental que debe tener en cuenta el docente es la complejidad de las tareas motrices propuestas y las exigencias, de acuerdo con el tipo de análisis que hagamos de las mismas. Parece apropiado analizarlas según los mecanismos de percepción, decisión y ejecución motriz.

Respecto a la organización de los contenidos habrá que tener en cuenta que algunos de ellos han de ser tratados de forma cíclica para lograr, ciclo a ciclo, mayores grados de aprendizaje.

La integración de contenidos de tipo conceptual no debe hacerse a costa de modificar la configuración de la Educación Física como área de marcado carácter procedimental, de conductas motrices; acción y reflexión deben ir juntas. Los contenidos de carácter actitudinal deben ir asociados a los demás tipos de contenidos.

La secuencia de objetivos y contenidos por ciclos quedará distribuida de acuerdo con unos criterios y teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Deberá salvaguardar que todas las capacidades se vean reflejadas en los objetivos y que los contenidos se encuentren distribuidos según un orden lógico. Podemos considerar que la formación en este apartado debe tener un peso importante, puesto que una acertada secuencia depende de la distribución coherente de lo que el alumno debe aprender; los criterios de secuencia tales como la lógica interna de la disciplina, el desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas, la delimitación de ideas eje de secuencia, la idea de continuidad y progresión, la interrelación de contenidos y la determinación de un tipo de contenido para organizar la secuencia, han de ser elementos motivo de reflexión para cualquier colectivo que deba organizar una secuencia de contenidos. Generalmente, dentro de cada bloque existe una lógica interna que aconseja tratar antes unos contenidos que otros; ello deberá determinar en gran medida la secuencia.

Los aspectos referentes a la evaluación del aprendizaje de los alumnos deben ser objeto de formación. Hasta ahora la evaluación del aprendizaje del alumnado ha considerado prioritariamente los aspectos cuantitativos (distancias, tiempos...) y muy poco los cualitativos; por tanto, sería interesante ampliar el conocimiento y dominio de instrumentos y procedimientos de evaluación que permitieran realizar al profesorado una mejor valoración del aprendizaje de los alumnos. Respecto al concepto de evaluación, habría que tener en cuenta el valor de la evaluación inicial como punto de partida a partir del cual construir aprendizajes nuevos, pero sobre todo debería insistirse mucho en la evaluación formativa como elemento de retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación y calificación suponen un elemento de decisión importante en el departamento de Educación Física de cada centro.

El conjunto de las unidades de programación deberá asegurar la consecución de todas las capacidades manifiestas en los objetivos generales, el tratamiento de los contenidos de cada bloque y la observación de los criterios de evaluación de etapa. En el diseño de la Unidad Didáctica debería posibilitarse el paso de una situación más dirigida por el profesor (fase dirigida), propia de las primeras sesiones de la Unidad, a un mayor grado de autonomía por parte del alumno (fase autónoma).

Por lo que se refiere a las temáticas de dimensión transversal, será necesario abrir vías y desarrollar estrategias de trabajo para su integración en el área de Educación Física.

En el caso de la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, el área constituye un espacio privilegiado para romper cualquier tipo de prejuicio (funciones y sexualidad distintas para hombres y mujeres) y am-

pliar las posibilidades del desarrollo corporal de niñas y niños. Además, permite que se valoren los progresos en el desarrollo corporal, independientemente del sexo, y favorece el desarrollo de actividades, para unas y otros, encaminadas a potenciar aquello que se les ha negado culturalmente. Por ello, la actitud y expectativas del profesorado han de estar dirigidas hacia el favorecimiento de la participación de las chicas en actividades tradicionalmente masculinas, los juegos y deportes, e interesar a los chicos en aquellas otras asociadas al estereotipo femenino, como es la expresión corporal.

Respecto a la Educación para la Salud, es destacable la importancia que adquieren los contenidos actitudinales, especialmente aquellos referidos a los efectos determinantes de la práctica habitual de actividad física como medio de mejora de las capacidades físicas, la salud y calidad de vida; hechos todos fundamentales en el aprendizaje y adquisición de actitudes que han de propiciarse desde el ámbito escolar. Será necesario, también, inculcar en alumnas y alumnos aquellos otros elementos de exploración del espacio interior como son los hábitos de respiración, relajación y concentración. Asimismo, desde la escuela, puede atenderse la demanda social existente para una mejora en la calidad de vida, el interés por el cuidado de la imagen corporal y la forma física y, finalmente, para el desarrollo constructivo del ocio a través de actividades recreativas y deportivas.

Por lo que se refiere a la Educación Ambiental, es destacable la inclusión del bloque "Actividades en el medio natural" y la de aquellos contenidos procedimentales y actitudinales dedicados a la planificación y realización de actividades en el medio natural —travesías, itinerarios, rutas ecológicas y culturales, carreras de orientación, entre otras—; por tanto, el profesorado ha de estar atento a lo decisivo de una correcta o incorrecta intervención en el medio para que éste no sea dañado innecesariamente por la práctica de alguna actividad, y ha de fomentar, a su vez, el respeto y la valoración del patrimonio natural, aprovechando sus posibilidades para la realización de actividades recreativas.

### 2.3.4. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Educación Plástica y Visual

ELENA TURBICA CHACÓN

#### Introducción

El profesorado que imparte el área de Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria ha venido desarrollando su actividad docente en distintos ámbitos de la enseñanza y niveles educativos, y el acceso a su puesto de trabajo se ha realizado a través de diversos itinerarios formativos, desde las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., la facultad de Bellas Artes, Arquitectura o desde diversas Ingenierías Técnicas.

Por un lado, el profesorado de Primaria procede, en general, de las ya mencionadas Escuelas de Formación de Profesorado de E.G.B., donde no existe una especialización en el área y no se profundiza en el conocimiento de contenidos básicos que forman parte de los lenguajes visuales.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta la poca importancia que se le ha dado en la escuela a los contenidos artísticos, donde en el mejor de los casos se le ha otorgado una dimensión de entretenimiento o taller, realizan-

do una serie de actividades aisladas, sin tener en cuenta ni las capacidades que se deben desarrollar, ni la selección de contenidos, ni las estrategias metodológicas que se deben utilizar para que el alumnado adquiera una serie de recursos gráfico-plásticos y visuales que le ayuden a comprender por igual la vertiente conceptual, técnica y cultural del área.

Habría que señalar como excepciones aquellos maestros y maestras que tienen alguna formación recibida a través de cursos de verano, Movimientos de Renovación Pedagógica, etc., o que, por su especial interés en la educación artística, se han preocupado por ampliar sus conocimientos, aunque la mayoría de las veces se ha limitado a la realización de actividades aisladas y sin constituir un proceso continuado de trabajo.

No obstante, la actitud del profesorado de Primaria en la formación es positiva, aunque a veces se resiste a participar en las actividades por falta de confianza en el dominio de técnicas de representación y de conocimientos relacionados con la sintaxis de los lenguajes plásticos y visuales.

Por otra parte, el profesorado de Secundaria tiene distintas procedencias. Entre este profesorado abundan personas con titulación en Bellas Artes y cada vez más en Arquitectura, donde han tenido una formación que se ha reducido casi exclusivamente al ámbito de la expresión plástica y del diseño a través de la utilización de medios ligados al arte del pasado.

En los programas de la asignatura de Dibujo, no estaban contemplados temas que son fundamentales para comprender una sociedad como la actual, tales como los medios visuales y audiovisuales (la televisión, el vídeo, el cine, la fotografía, etc.), aunque un sector del profesorado ha comenzado desde hace algún tiempo a trabajar en el aula las nuevas formas de representación.

En general, el profesorado que impartía la asignatura de Dibujo en Formación Profesional va a tener graves problemas a la hora de enfrentarse a los contenidos del área de Educación Plástica y Visual, ya que tanto su formación inicial como su labor docente se ha desarrollado en el ámbito del dibujo técnico o la geometría descriptiva, por tanto, una gran mayoría tiene unos conocimientos bastante deficitarios en contenidos básicos como pueden ser el color, la composición, técnicas de representación, etc.

Esta heterogeneidad de formación inicial y el hecho de que gran parte de los profesores y profesoras de Secundaria no haya pasado todavía por procesos de formación científica y pedagógica (habría que exceptuar al profesorado que procede de Bellas Artes, donde existe una asignatura de Pedagogía de la Plástica en el último curso, aunque en general no proporciona una formación adecuada que pueda ser aplicada en esta etapa educativa) favorece que este profesorado desconozca aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y que cuando llega al aula, traslade a ésta directamente sus conocimientos y con ellos la forma como los ha aprendido.

Las mayores dificultades con las que se encuentra el docente de Educación Plástica y Visual dentro del departamento se centran en la dificultad para llegar a establecer acuerdos en las decisiones propias del Proyecto Curricular del área y las programaciones de aula, teniendo en cuenta, por una parte, la diversidad de formación inicial o modalidad educativa donde anteriormente impartía docencia, unido a la escasa práctica de realizar un trabajo en equipo y, por otra, la dificultad que entraña, en los primeros momentos de la anticipación o implantación de la

Educación Secundaria Obligatoria, la coordinación entre el profesorado que imparte el primer ciclo de la E.S.O. y el que imparte el segundo.

Para poder implicar al mayor número de docentes que tienen una experiencia profesional diferente, es preciso realizar un análisis de las distintas situaciones de partida, conocer cuáles son sus necesidades y ofrecer una serie de actuaciones formativas suficientemente diversificadas para que todo el profesorado se vea atraído desde el primer momento.

El profesorado, en general, es poco proclive a realizar innovaciones en los contenidos que han venido enseñando durante largo tiempo, así como en su metodología o en el tipo de recursos que utiliza en el aula, transmitiendo una enseñanza tradicional y falta de creatividad.

Ya en 1973, Bruno Munari en su libro *Diseño y Comunicación Visual*, se queja de la falta de inquietud por parte del profesorado por realizar cambios; este párrafo tomado de su libro puede ilustrar esta situación.

> *"Cuando se habla de investigaciones sobre comunicación visual, quienes entre nosotros enseñan el arte se ríen por debajo del bigote (algunos se lo han dejado crecer adrede, a lo que parece). Ellos ya lo saben todo sobre el arte, saben cómo ha de ser y cómo no ha de ser, siempre lo han sabido, con la mayor seguridad, son así desde que nacieron, no hay nada que hacer, y en sus lecciones continúan enseñando el arte del pasado, un pasado más o menos remoto, procurando permanecer ligados a una cómoda tradición, sin buscarse complicaciones, perdiendo el menor tiempo posible..."*
>
> *"¿Para qué sirve una escuela, sino para preparar individuos capaces de enfrentarse con el mundo del futuro próximo, siguiendo las técnicas más avanzadas? ¿Por qué no se enseñan estas técnicas (puesto que el arte no se puede enseñar), en lugar de las del pasado? El pasado no vuelve nunca, las reevocaciones no sirven nada más que para jugar con ellas, por tanto, una educación basada sólo en el pasado no sirve para nada a un alumno que ha de trabajar en el futuro próximo. El pasado solamente puede tener una función cultural y se ha de considerar ligado a su tiempo, ya que de otro modo no se entiende nada."*

En consonancia con lo anteriormente expuesto, al planificar las actuaciones formativas dirigidas al profesorado de Educación Plástica y Visual, es importante acercarle en general a una serie de conocimientos sobre la psicología de la percepción, las estrategias didácticas, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos impresos y materiales que son más adecuados a las características del alumnado. También es importante proporcionar una formación en los aspectos generales del nuevo modelo educativo.

En cuanto a las actividades formativas de actualización científica, es conveniente tener en cuenta las lagunas que tienen los distintos colectivos que imparten el área y que se han expuesto anteriormente.

### Fundamentación epistemológica

En la etapa de Secundaria, la Educación Plástica y Visual se organiza en un área independiente de la de Música y la Dramatización con las que formaba parte del área integrada de Educación Artística de Primaria. En esta etapa

educativa adquiere especial importancia el desarrollo de la autonomía del alumno, tanto en los aspectos cognitivos como en aquellos que tienen que ver con el desarrollo social y la inserción en la vida activa adulta.

Desde esta perspectiva, la Educación Plástica y Visual debe ayudar a los alumnos a orientarse en una serie de actividades que se realicen en el ámbito de la visualidad, facilitándoles los instrumentos que le permitan relacionarse autónoma y críticamente con su entorno, a través de las experiencias que dicho entorno les proporciona y de acciones ejercidas sobre el mismo.

La sociedad actual está dominada por la cultura de la imagen y, por ello, es necesario, más que nunca, la educación en el campo plástico y visual que permita al alumnado el análisis crítico de la gran cantidad de información visual, propia de nuestra época.

En el área de Educación Plástica y Visual, se considera fundamental el desarrollo de las **potencialidades creativas** del alumnado y de la **sensibilidad perceptiva,** para que puedan llegar a comprender tanto los conceptos perceptuales como los representativos. Por lo tanto, es preciso fomentar en los alumnos curiosidad e interés por comprender los aspectos visuales y plásticos de su entorno, enseñándoles, tanto a "saber ver" de una forma significativa, como a "expresarse" autónomamente.

Se deberá partir del mundo cotidiano de imágenes y hechos plásticos en el que viven los alumnos y donde están presentes los objetos de la arquitectura, el diseño gráfico e industrial, etc., de las múltiples imágenes visuales transmitidas por los distintos medios: cine, vídeo, televisión, fotografía, etc. y de la naturaleza como fuente de inspiración de formas y colores.

Hasta hace muy poco tiempo, la teoría perceptual levantaba escaso interés entre los educadores, cuya atención se centraba únicamente en la expresión plástica. Todo el mundo tenía claro que en una clase de "Dibujo" hay que dibujar, modelar, grabar, etc., la producción es necesaria en la enseñanza artística, pero conviene recordar que no se trata de realizar "obras de arte" sino de ofrecer un vehículo que le permita al alumnado, no sólo expresarse, sino organizar con coherencia toda la información visual que recibe.

El carácter para resolver problemas perceptuales y la manera en que pueden variar de individuo a individuo son de especial interés para la formación del profesorado que imparte esta área. Los docentes deben incidir en la educación de estrategias visuales que permita organizar la información captada del entorno para que los alumnos y alumnas no se conviertan en espectadores pasivos y puedan interpretar críticamente esa información.

De esta manera, resulta conveniente incidir en la formación dirigida a los docentes en las dos diferentes líneas en las que se desarrollan los contenidos del área: la de saber ver y la de saber hacer, que desarrollan capacidades de muy distinto tipo.

El saber ver puede producirse en dos niveles distintos y que deben ser objeto de educación: el de la percepción inmediata y el de la comprensión conceptual. El saber hacer, tiene también dos niveles: el de la representación y el de la instrumentación.

Los esquemas que se presentan pueden ayudar a comprender la estructura de estos dos procesos.

| Saber ver (percepción visual) | |
|---|---|
| • Permite conocer la realidad.<br>• Se trata de un proceso físico-psíquico, siempre condicionado por la experiencia pasada. | |
| **Percepción inmediata** | **Percepción reflexiva** |
| (Supone selección de datos según el temperamento de cada persona).<br>— Es un proceso intuitivo que implica:<br>• Distinción de colores.<br>• Distinción de formas simples.<br>• Valorar la distancia entre un objeto y el propio cuerpo. | — Determinar sus valores plásticos estéticos y funcionales.<br>— Procesos de análisis y exploración:<br>• Discriminación.<br>• Selección.<br>• Comparación.<br>• Categorización.<br>— Procesos de síntesis.<br>— Percepción esquemática y global.<br>— Desarrolla capacidades de crítica y apreciación. |

| Saber hacer | |
|---|---|
| **Representación** | **Instrumentación (procedimientos y técnicas)** |
| — Utiliza procedimientos lógicos de simbolización (datos perceptibles como una palabra, un sonido o una imagen).<br>— Utiliza líneas, texturas, colores, etc., en función de lo que se quiere expresar o comunicar.<br>— Proporciona ocasiones en las que pueden experimentar el gesto, en relación con el espacio y con los materiales en la concreción de una idea.<br>— Desarrollar la capacidad de expresión a través de representaciones objetivas o de libre expresión subjetiva.<br>— Proporciona modos de expresión personales y creativos. | — Favorece el conocimiento elemental de una amplia gama de técnicas en función de las características de los alumnos, del profesor y del centro.<br>— Proporciona el conocimiento de las propiedades funcionales de los instrumentos.<br>— Desarrolla destrezas manipulativas y habilidades técnicas.<br>— Desarrolla capacidades de selección de la técnica en función del resultado. |

Para abordar las nuevas propuestas curriculares, que suponen un cambio en la actual concepción del área, es fundamental que el profesorado tenga un conocimiento profundo de la materia, y así pueda tomar decisiones en cuanto a la adecuada contextualización, selección y secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta que en el planteamiento del área expuesto anteriormente, ésta se concibe como un proceso de recepción y emisión de mensajes o, en general, de experiencias proporcionadas por el entorno y de acciones ejercidas sobre él, sería prioritario incorporar a la formación de todo el profesorado los siguientes temas:

— Concepciones del área en los sistemas educativos de nuestro entorno. Lectura de imágenes y teoría de la comunicación aplicada al lenguaje visual.

— Teorías de la percepción visual. Procesos perceptivos (exploración, análisis y síntesis de la realidad. Visión global y visión fragmentada).

— Aprovechamiento didáctico del hecho creativo, entendido como un acercamiento a las calidades artísticas de la expresión visual y proporcionando al alumnado los instrumentos necesarios para evitar una percepción simplista de la obra visual.

— Estrategias que favorezcan el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta un planteamiento que favorezca la visualización de imágenes, la fluidez y la flexibilidad de ideas y la expresión espontánea.

De igual forma, parece conveniente incidir sobre aspectos psicopedagógicos relacionados con los alumnos y alumnas de la etapa de Educación Secundaria, que son necesarios para la elaboración del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular.

A todo ello debería añadirse la formación en los contenidos de dimensión transversal recogidos en el nuevo currículo, especialmente aquellos que inciden más directamente en el área (Educación para la Igualdad entre los sexos, Educación del Consumidor y Educación Ambiental), así como aquellos otros contenidos donde se da una interacción entre distintos lenguajes (plástico, gestual, musical, verbal), teniendo en cuenta que el alumnado procede de una Etapa donde el área de Educación Artística tiene un planteamiento global.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

A pesar de que el área de Educación Plástica y Visual tiene una tradición entre el profesorado, muchos de sus contenidos, así como alguno de sus objetivos, resultan bastante novedosos, los cuales exigen para su logro nuevas actitudes didácticas, nuevos diseños metodológicos y una actualización de sus conocimientos en algunos temas del currículo del área.

Los docentes tendrán que ser capaces de desarrollar los procesos de percepción y expresión visual, para ello, tendrán que planificar adecuadamente su intervención en el aula. Por tanto las propuestas formativas que se lleven a cabo, deberán tener en cuenta:

**Los contenidos prescriptivos del Decreto de Currículo**

La formación se podría organizar a partir de cuatro grandes aspectos significativos del área:

1. En los procesos de comunicación visual resulta necesario establecer una vinculación entre las formas y su apariencia. Para que los alumnos y alumnas sean capaces de "aprender a ver" es necesario que se den cuenta de la riqueza de aspectos que la realidad encierra y sensibilizarse ante ellos de una forma consciente. Esto implica que el profesor conozca aquellos elementos visuales o táctiles que modifican la apariencia de la realidad, es decir, **la estructura superficial de las formas y las imágenes.**

   Por tanto, es necesario que el profesorado domine por un lado los conceptos representativos y por otro las técnicas gráfico-plásticas y visuales que modifican la apariencia de la realidad.

2. Llegar a representar aspectos de la realidad, implica establecer la conexión entre las formas y su apariencia y el espacio que las rodea, para que los alumnos y alumnas puedan llegar a representar aspectos de la realidad, reconociendo y comprendiendo las estructuras compositivas de hechos plásticos y visuales y de las organizaciones presentes en la naturaleza; por ello, es importante que lleguen a saber **organizar formas en un determinado campo visual.**

   Esto supone que el docente debe conocer las leyes de la composición bidimensional y tridimensional, las estructuras secuenciales de montaje en la imagen fija y móvil, los aspectos geométricos y de organizaciones formales en la naturaleza y los fundamentos de los sistemas de representación. Aunque, en esta etapa, se trata de proporcionar a los alumnos y alumnas unos conocimientos básicos que puedan aplicar en su futuro escolástico o profesional.

   En este apartado en conveniente tener en cuenta que habitualmente se ha considerado el dibujo técnico como una experiencia aislada; sin embargo, en el diseño del área se concibe como un conjunto de conocimientos vinculados directamente con el mundo del diseño y del arte.

3. Conocer distintos procedimientos y técnicas expresivas es fundamental para llegar a la comprensión de los mensajes visuales y del hecho artístico, a este respecto se considera imprescindible abordar el **estudio e investigación de los medios utilizados en la expresión y la comunicación visual,** a través de la manipulación de instrumentos y materiales propios de cada medio. Es importante que el profesorado haya experimentado el comportamiento de los distintos materiales e instrumentos y así pueda decidir cuáles resultan más adecuados a las necesidades de sus alumnos.

4. Por último, el cuarto aspecto sobre el que se debe incidir es la comprensión del significado de **comunicación visual.** Al finalizar esta etapa se pretende que los alumnos y alumnas comprendan las relaciones que existen entre el emisor y el receptor de mensajes, a través de la exploración de los elementos que hacen visible dicho mensaje. Esto implica una doble investigación respecto a los significantes: en primer lugar la identificación de los signos, elementos y características susceptibles de análisis, y en segundo lugar el modo en que se organizan constituyéndose en un sistema de comunicación.

   Por este motivo, es necesario insistir en la importancia del conocimiento, por parte del profesorado, de contenidos básicos, como son los elementos que forman parte de la estructura visual, o sea el alfabeto

y la sintaxis de los lenguajes visuales que permitan realizar propuestas de actividades en el ámbito escolar.

**Las estrategias metodológicas**

Asimismo, habría que proporcionar a los docentes las estrategias metodológicas adecuadas para que los alumnos y alumnas realicen aprendizajes significativos. Ello obliga a tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Las ideas y experiencias previas en cuanto a la forma de captar la realidad visual y en la realización de imágenes no interiorizadas. Los docentes, por tanto, deberán explorar las ideas y experiencias que el alumnado tiene en relación con la forma de captar la realidad visual.

   Así, por ejemplo, al principio de la etapa conviene conocer en qué grado los alumnos han superado una apreciación simplista de la realidad, que se concreta en el estereotipo visual, y poder así introducir planteamientos que favorezcan distintos tipos de pensamiento.

2. Saber motivar a los alumnos y alumnas propicia el interés y la actitud favorable del alumnado hacia el aprendizaje. Éstos son aspectos fundamentales para que se lleve a cabo la construcción de conocimientos; por ello, es importante que el profesorado conozca alguno de los factores que favorecen la motivación del alumnado.

   Entre estos factores es fundamental la interrelación profesor-alumno, no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también afectivo y social. El docente debe favorecer la socialización y la convivencia partiendo del hecho aceptado de la diversidad.

   También es conveniente que, a la hora de presentar ejemplos de actividades en la formación que se imparta al profesorado, se tengan en cuenta una serie de planteamientos:

   — Las actividades que se propongan al alumnado deben parecer claramente accesibles al alumno, suscitando el deseo de demostrar su capacidad, conteniendo, no obstante, puntos cuya dificultad surja durante el proceso.

   — Que se planteen actividades variadas y con distintos niveles de complejidad que recojan los intereses de los alumnos.

   — Que no se vinculen exclusivamente al aula o centro, pues el entorno urbano o natural, al igual que los documentos visuales y los medios de comunicación, proporcionan situaciones que motivan al alumnado y pueden ayudar a construir un pensamiento divergente.

   Por otra parte, es importante que el profesor o profesora promueva en los alumnos una actitud de búsqueda e inconformismo, valorando el proceso y el trabajo sobre el resultado y proponiendo ejercicios abiertos que permitan al alumno soluciones diversas.

3. El trabajo cooperativo juega un papel muy importante en el aprendizaje de esta área; así pues, es conveniente propiciar la confrontación creativa de diferentes resultados y el intercambio de experiencias por parte de los alumnos. En este sentido, es importante que se presenten actividades que resulten especialmente adecuadas para el trabajo en grupo, como por ejemplo aquéllas que tienen características de un proyecto o en las que se tengan que realizar exposiciones ante el grupo.

### La actitud del profesorado en el aula

Uno de los aspectos de gran importancia en el nuevo modelo educativo es el relacionado con el papel que el profesor debe desarrollar en el aula. Lejos de su tradicional función de transmisión de conocimientos, la función del profesor se debe concebir como **autor** e **inductor** de situaciones de aprendizaje.

En la formación se debe transmitir la idea de que el docente debe ser una persona flexible, de tal forma que no limite la educación artística exclusivamente al desarrollo de las capacidades expresivas y de sentido estético, sino que también propicie el sentido crítico. De la misma manera, no debe rechazar la intuición, la imaginación e incluso el azar, ya que son vías que posibilitan adquisiciones significativas vivenciales por parte del alumnado.

Igualmente importante se debe considerar el **clima afectivo** que se cree en el aula; es fundamental que el profesor favorezca la participación, el intercambio de opiniones y la exteriorización de respuesta, en un clima de respeto mutuo.

### Las relaciones con otras áreas del currículo

Tradicionalmente, el profesorado que imparte la "Plástica" o el "Dibujo" ha venido realizando en los centros actividades interdisciplinares, pero sin estructurar las conexiones con otras disciplinas.

Es importante tener en cuenta la interdisciplinariedad, sobre todo en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que el alumnado procede de una etapa donde prima el enfoque globalizador.

Para establecer las conexiones con otras áreas, se puede considerar la dimensión de lenguaje que tiene la Educación Plástica y Visual. En este sentido, sería interesante prestar especial atención a los canales de comunicación y sus finalidades, así como a la interacción de los lenguajes verbales y no verbales, teniendo en cuenta su repercusión en cada una de la áreas (Música; Educación Física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua y Literatura Castellanas).

Otros contenidos pueden aportar ideas para establecer conexiones con distintas áreas; por ejemplo, la luz y el color se estudian en Ciencias de la Naturaleza como fenómeno físico; en Ciencias Sociales, Geografía e Historia se abordan como elementos de expresión artística en diferentes épocas y autores; el Dibujo Técnico y sus aplicaciones propician la conexión al área de Tecnología y Matemáticas.

### Proyecto Curricular

Es importante también dotar al profesorado de una formación que incluya aspectos curriculares, que le lleve a reflexionar sobre su propia práctica docente y le permita abordar la elaboración del Proyecto Curricular. A modo de ejemplo se podrían señalar:

— Nociones referidas a los aspectos didácticos y de psicología del aprendizaje.

— Características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas de 12-16 años.

— Proyecto Curricular y Proyecto Educativo.

Habría que resaltar la necesidad de que, en los programas de formación del profesorado, deberían ser tratados una serie de elementos que se desarrollan en el Proyecto Curricular del área y en las programaciones de aula, y que podrían ser los siguientes:

1. *Secuencia de contenidos*

Respecto a los criterios para establecer la secuencia de contenidos, deberían estar orientados a la construcción de aprendizajes funcionales y significativos; cabría señalar la propuesta desarrollada en las Cajas Rojas y que tiene en cuenta, por un lado, la coherencia derivada de la lógica interna del área que estructuran los contenidos alrededor de una serie ordenada de ideas eje, que proporcionarán una continuidad en los contenidos a lo largo de los dos ciclos, y por otro, el nivel madurativo y de comprensión del alumnado a lo largo de la etapa.

Una propuesta, cuyo fundamento se encuentra en las teorías constructivistas, es la elaboración de secuencias de aprendizaje, comenzando por los elementos más simples, al tiempo que más generales, y llegar a los más complejos y detallados. Así pues, este tipo de secuencia permite al profesor un tratamiento recurrente de los contenidos mediante una programación en espiral.

De cualquier modo, es conveniente presentar al profesorado distintos criterios para establecer la secuencia de contenidos, por ejemplo, tomando como hilo conductor el desarrollo del arte desde la prehistoria hasta la actualidad, organizando los contenidos en cada una de las fases que debe tener un proyecto, teniendo en cuenta los principios de la psicología de la percepción, o cualquier otro modelo que se haya experimentado en el aula.

2. *Procedimientos e instrumentos de evaluación*

Por otra parte, resulta igualmente importante proponer actividades de formación en aspectos relacionados con procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje. La Educación Plástica y Visual presenta una problemática especial al tener que evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos. En la práctica educativa de las enseñanzas artísticas, se da con frecuencia una evaluación de apreciaciones globalizadas o se utilizan observaciones demasiado amplias o de escasa precisión, lo que la mayoría de las veces aporta una visión personalista del profesor o profesora.

3. *Orientaciones para la elaboración de Unidades Didácticas*

En el apartado de estrategias metodológicas ya se ha apuntado una serie de criterios que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar actividades de aprendizaje, cobrando especial relevancia las relacionadas con el entorno inmediato y las que estimulan la creatividad y expresividad del alumnado.

4. *Selección de materiales*

En esta área, los momentos de operatividad y producción son fundamentales en el proceso de aprendizaje del alumnado, tanto desde el punto de vista motivacional, como de reflexión y comprensión conceptual.

Los materiales didácticos que se utilicen pueden condicionar el currículo hasta el punto que la selección de los mismos debiera hacerse previendo su adecuación al centro, al alumnado y a la selección y organización de los contenidos y de las actividades programadas.

Todo esto comporta que en la formación se proporcione al profesorado una amplia información sobre los distintos recursos (materiales fungibles y no fungibles, de producción y reproducción, biblioteca, mediateca de aula, medios audiovisuales, etc.) que son adecuados para el desarrollo de las capacidades del alumnado.

5. *Incorporación de los temas transversales*

La incorporación de los contenidos transversales deben estar presentes en las actividades y programaciones de aula, convirtiéndose en una tarea habitual, ya que así aparece previsto en el currículo prescriptivo. Para lograrlo, será necesario dotar al profesorado de una serie de pautas que permitan su total integración.

En este sentido, desde la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, el profesorado ha de dirigir sus esfuerzos a orientar a sus alumnas y alumnos en la superación de las barreras sociales establecidas en razón de los estereotipos de sexo/género; de ahí la necesidad de revisar la distinta valoración, que desde la sociedad se hace a las aportaciones artísticas de hombres y mujeres, de analizar las consecuencias individuales y colectivas, derivadas de la utilización de un lenguaje plástico y visual de marcado carácter sexista y de valorar críticamente el distinto papel de las mujeres como sujeto u objeto de la obra de arte, señalando las repercusiones sociales que cada situación supone. Todo ello para favorecer el desarrollo artístico personal y la adquisición de habilidades creativas, superando los estereotipos masculino y femenino que aún persisten en nuestra cultura.

Igualmente, el profesorado ha de generar el cuestionamiento y rechazo de la utilización de formas y contenidos artísticos que supongan algún tipo de discriminación social, racial o sexual.

En cuanto a la Educación del Consumidor, partiendo de la importancia que tienen los medios de comunicación como elemento persuasivo, el profesorado ha de considerar la imagen publicitaria —cauce de consumo y, a su vez, manifestación del lenguaje visual y plástico dominante en nuestra sociedad— como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, que, utilizando técnicas del lenguaje gráfico, visual y plástico, influye tanto en el desarrollo de las capacidades artísticas del alumnado (receptor habitual de los mensajes publicitarios), para fomentar la reflexión y el análisis crítico de la retórica de la imagen: luz, color, aspectos gráficos, decorados... y la adopción de posturas críticas para defenderse de su intencionalidad e influencia en la adquisición de hábitos y conductas consumistas.

Por último, la Educación Ambiental es uno de los temas donde la Educación Plástica y Visual puede hacer un mayor énfasis. Es fundamental inculcar a los alumnos pautas de actuación y comportamiento dirigidas al respeto del medio ambiente, a la vez que ampliar y mejorar las posibilidades de comunicación del hombre con su entorno. De este modo, es importante analizar y valorar, tanto las obras visuales creadas en relación con el ambiente, como el ambiente mismo sobre el que el hombre ha intervenido (la arquitectura, el urbanismo, los ornamentos, etc.).

Asimismo, la exploración y observación de la naturaleza proporciona multitud de datos para el análisis de distintos contenidos del área, por ejemplo, configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, texturas, etc. También es importante proponer la Naturaleza como modelo para la realización de distintas actividades, inculcando en el alumnado la dimensión artística que en sí misma tiene.

**Algunas sugerencias para el asesoramiento**

El asesor o asesora de artística, debe tener en cuenta la diversidad de situaciones que presenta el profesorado de esta área. En general, una manera de motivar al profesorado es comenzar por actividades prácticas sobre distintas técnicas de representación, que le proporcionen seguridad a la hora de enseñar, por ejemplo, la técnica de la fotografía y el revelado, la serigrafía y el grabado, o la aerografía. Otro aspecto altamente motivador para el profesorado es aprender a utilizar la cámara de vídeo, la fotocopiadora o el ordenador.

Una vez que han adquirido unos conocimientos operativos, se sienten capaces de asimilar una formación en los aspectos curriculares de metodología, didáctica, evaluación, etc. De esta manera, resulta más fácil introducir cambios en el profesorado, y se podrá fomentar el intercambio de experiencias y de conocimientos, promoviendo trabajos colectivos de investigación e innovación educativa.

### 2.3.5. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Lengua Castellana y Literatura

MONTSERRAT TARRÉS I PICAS

#### Introducción

Si establecemos una relación entre la idea por todos aceptada de la vinculación entre el desarrollo del lenguaje y el del pensamiento y el concepto de Lengua que subyace a la opción curricular, que podríamos resumir diciendo que se considera la Lengua como una construcción social a través de la interacción, que sirve de instrumento de comunicación, de autorregulación y de creación simbólica, y que se manifiesta en una serie de enunciados concretos organizados, diversificados y adecuados a distintos contextos e intencionalidades, llegaremos a establecer de forma evidente la importancia de la enseñanza-aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura dentro de las etapas obligatorias del Sistema Educativo.

Se convierte en ineludible para una igualdad de oportunidades real entre nuestros alumnos y alumnas el que todos ellos alcancen los niveles de alfabetización que les permitan: decodificar y codificar mensajes construidos con su lengua materna; emplear la lengua como miembros de una comunidad determinada, en la que hay que hacer frente a exigencias cotidianas (leer un periódico, comprender las instrucciones de uso de un aparato, participar adecuadamente en una conversación convencional en un contexto, etc. ); conocer el desarrollo del conocimiento (formaciones culturales científicas y artísticas), e incluso participar en la transformación de este conocimiento, contribuyendo al desarrollo del pensamiento y del arte de modo creativo y crítico.

Habrá que tratar, pues, de lograr que nuestros alumnos y alumnas desarrollen una competencia lingüística y literaria que les permita alcanzar satisfactoriamente estos niveles de comunicación, planificando el contacto con actividades de carácter variado, pero siempre enmarcadas en un enfoque instrumental del área del que estarán al servicio los procesos de reflexión metalingüísticos sobre teoría literaria o de análisis de otros medios de comunicación no verbales.

Desde este enfoque, el desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura deberá tener una continuidad desde las etapas Primaria y Secundaria Obligatoria, promoviendo la consecución de una serie de capacidades básicas que permitan enfrentarse a las enseñanzas Postobligatorias, tanto en lo que se refiere a sus materias troncales como optativas.

Respecto a la Educación Primaria, la Secundaria significará una mayor atención al código lingüístico escrito frente al oral, una insistencia en la producción aunque se parta siempre de una capacidad de comprensión, la incorporación sistemática de códigos no verbales, una dedicación no meramente intuitiva al trabajo sobre los procedimientos de comprensión y expresión referidos a textos verbales artísticos, y un progresivo aumento de los momentos de reflexión metalingüística en busca de una cada vez mayor autonomía personal.

Analizados los diez objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria enunciados en el Real Decreto 1345/1991, podríamos agruparlos en torno a la consecución de seis grandes capacidades, la primera de las cuales podría enunciarse como la de un:

- Uso básico (comprensión y expresión) del lenguaje natural, acompañado de los lenguajes paralingüísticos o icónicos más habituales, que se concretaría en los objetivos 1, 2 y 4 de los antes citados:

"1. Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.

2. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas y adoptando un estilo expresivo propio [...].

4. Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas."

En segundo lugar, encontraríamos una ampliación de la capacidad anterior en otra que se resume en los:

- Usos sociales del lenguaje natural en una sociedad con una cultura que se va transmitiendo a través de generaciones y que se concreta en los objetivos 5 y 10:

"5. Reconocer y analizar los elementos característicos de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea [...].

10. Utilizar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad."

El tercer bloque de objetivos desemboca en la consecución de un nivel más alto de "alfabetización", siguiendo la conceptualización de Wells, en el que el nuevo nivel de capacitación permite un:

- Uso para actuar sobre el conocimiento y la experiencia, y hace que se desarrollen la creatividad y el espíritu crítico que se concreta en los objetivos:

"6. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

7. Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural."

Mientras la consecución de estas capacidades implica la adquisición de una serie de procedimientos, existen otras, propias del área, que remiten a contenidos de índole actitudinal, como pueden ser las de:

- Reconocer y valorar los usos lingüísticos de "otros".
- Reconocer y valorar la norma convencionalmente establecida y válida para un momento dado del desarrollo lingüístico en una determinada estructura social.

Estas capacidades se desarrollan en los objetivos 3 y 9:

"3. Conocer y valorar la realidad plurilingüe de España y de la sociedad y las variantes de cada lengua, superando estereotipos sociolingüísticos y considerando los problemas que plantean las lenguas en contacto [...].

9. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etcétera), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje."

Ya por último, cabe señalar el desarrollo de la capacidad para la:

- Autorregulación de las producciones lingüísticas propias, que se recoge en el objetivo número 8:

"8. Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la Lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas."

La adquisición de estas seis grandes capacidades permitiría al alumnado, por un lado, obtener el nivel lingüístico propio de la formación de todo ciudadano y, por otro, abrir las puertas a otros contenidos más específicos que se abordarán en la etapa posterior, como pueden ser los de la Lengua Castellana y Literatura, materia común a todas las modalidades de Bachillerato, o la Literatura Española y Universal, materia optativa para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

La Lengua Castellana y Literatura, prevista como materia obligatoria, representa una ampliación y profundización en los bloques de contenidos segundo, tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, dedicados a la enseñanza y aprendizaje de los textos escritos y, en particular, al trabajo con textos literarios. La ampliación de contenidos se centra, por un lado, en el estudio más pormenorizado de los tipos de textos que corresponden a un nivel de "alfabetización" que permite la transmisión cultural en los procesos de aprendizaje,

es decir, de los textos científicos, técnicos, de crítica literaria, etcétera y de los textos artísticos; y, por otro lado, en el descenso a un mayor detalle en la reflexión metalingüística que pasa de la gramática macroestructural del texto al estudio de las microestructuras (oración y palabra). En todo caso, habrá que asegurar, para poder abordar esta materia, que el alumnado, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, sea capaz de comprender y producir textos escritos de todo tipo, aunque con el grado de dificultad adecuado a su desarrollo cognitivo y a sus necesidades.

En lo que respecta a la Literatura Española y Universal, la formación de la Educación Secundaria Obligatoria permitirá un acercamiento a lo que tienen en común las diversas culturas y que se manifiesta a través del Arte y la Literatura, con una actitud abierta, tolerante y, a la vez, crítica; y desde unos procedimientos adquiridos para la comprensión y producción de textos verbales artísticos, que se desarrollarán aún más en esta etapa al ser transferidos a nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje que aborden el trabajo en torno a obras literarias cultural y artísticamente muy significativas de la poesía, el teatro o la novela universales.

### Fundamentación epistemológica

El margen de autonomía que en la L.O.G.S.E. se concede a los centros a partir de la opción curricular, conlleva, como se ha indicado ya en la introducción a este apartado sobre necesidades de formación emergentes de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, la necesidad de una toma de decisiones por parte de los claustros que determina la necesidad de formación del profesorado para posibilitar la elaboración de los Proyectos Educativos y de los Proyectos Curriculares de las distintas Etapas.

Con el fin de apoyar todos estos procesos de desarrollo curricular y de trabajo en equipo en torno a la elaboración de Proyectos Educativos, también el profesorado del área de Lengua y Literatura precisará formación en:

— Teoría curricular: modelos curriculares; componentes del currículo; niveles de concreción curricular; nociones generales sobre la estructura de un Proyecto Educativo y de un Proyecto Curricular y de cómo pueden abordarse sus procesos de elaboración; tipos de contenidos curriculares en el área, su sentido, los criterios para su priorización y organización; criterios, fuentes e instrumentos para la evaluación procesual y formativa; la enseñanza-aprendizaje de actitudes, valores y normas (por su novedad como contenidos curriculares que también deben ser planificados); formas de elaboración de adaptaciones curriculares y de programas de diversificación curricular, etc.

— Bases psicológicas (modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje), sociológicas (evaluación del contexto escolar, social y familiar) y pedagógicas (modelos pedagógicos, opción pedagógica en las áreas curriculares, etc.) del currículo.

— Secuencia de contenidos. Diseño de unidades didácticas.

— Formas de análisis de materiales curriculares.

Estos contenidos deberían trabajarse, dentro de cada modalidad formativa, siempre vinculados a etapas y/o áreas concretas y no necesariamente con metodologías de tipo deductivo.

En cuanto a la fundamentación epistemológica del área, la formación inicial del profesorado es deudora de determinadas concepciones sobre la Lengua y la Literatura que convendría revisar y redefinir en función de las nuevas opciones curriculares.

En lo que se refiere a la Lengua, la formación inicial de una mayoría del profesorado del área le ha hecho basar su trabajo en unas determinadas corrientes lingüísticas —el estructuralismo y el generativismo, fundamentalmente—, que tienen en común el centrar su interés exclusivamente sobre el sistema de la Lengua como representación social o individual y comparten también el desinterés por los usos reales y los problemas asociados a ellos (la construcción del significado y el sentido, la intención e interacción de los participantes, las determinaciones situacionales y contextuales...).

En cuanto a la Literatura, se ha conjugado el conocimiento diacrónico, Historia de la Literatura teñida de un cierto sociologismo, con el sincrónico, inmerso en el formalismo; sin tener en cuenta una visión semiótica del texto literario considerado como texto artístico y muestra de una tradición cultural.

Las opciones didácticas consecuentes con esta formación han estado presididas por la reflexión metalingüística sobre el sistema de orden fonológico, morfosintáctico y léxico, a partir de una gramática oracional, en lo que se refiere a la Lengua; acompañadas por una tendencia al historicismo y al formalismo para la enseñanza de la Literatura.

Sin embargo, al nuevo currículo de Lengua y Literatura subyace una opción por un enfoque didáctico funcional y comunicativo, que considera la Lengua como un instrumento y la Literatura una manifestación artística y cultural, ambas creadas por y al servicio de una comunidad.

Partiendo de esta realidad, habría que plantearse, desde la formación permanente del profesorado, cuáles son las corrientes o disciplinas que servirían de apoyo para la elaboración de un nuevo paradigma que permitiera el desarrollo de la opción pedagógica comunicativa y funcional del currículo prescriptivo, y que sería necesario incorporar a los currículos de la formación permanente.

En una primera aproximación (la única posible en un documento de esta extensión) se puede indicar que se definen por la atención preferente a los usos reales y diversos de la Lengua:

— La **Sociolingüística,** en sus diferentes formulaciones: tanto las que se ocupan de la relación entre variables sociales y variación lingüística (sociología correlacional), como las que centran su interés en los intercambios comunicativos (etnografía de la comunicación) o las que se ocupan de las relaciones entre lengua, escuela y sociedad (Bernstein, Bordieu o Stubbs, por citar nombres que sirvan de referencia).

— La **Filosofía del Lenguaje,** especialmente su derivación final en la **Pragmática,** en cuanto centra su interés en las determinaciones que sobre el discurso imponen los participantes, el contexto y la situación de comunicación.

— La **Lingüística o gramática del texto,** en cuanto permite disponer de una descripción lingüística que supera el estrecho marco de la oración y aborda el análisis de los mecanismos de cohesión y coherencia de textos completos y reales. O, en un sentido más amplio, el **Análisis del discurso** como tendencia que integra, junto con la lingüística del texto, las aportaciones pragmática y sociológica.

— La aportación de la **Psicología del Lenguaje** y la **Psicolingüística,** especialmente la corriente de la escuela rusa —Vygotsky y Luria— en cuanto plantean la comunicación como proceso que va de la interacción social a la apropiación individual y del contexto a la posibilidad de descontextualización, con una perspectiva cognitiva que permite abordar los mecanismos psicológicos de los procesos de expresión y comprensión.

— En el campo literario, las aportaciones de la **Teoría crítica** (Eagleton), la **Pragmática literaria,** la **Teoría de la recepción** o de la **Semiótica cultural,** que permite considerar las condiciones de producción y recepción de la obra literaria y, por tanto, interpretar ésta en su dimensión pragmática y como objeto estético.

A la hora de llevar a cabo esta formación habrá que tener en cuenta que no se trata tanto de sustituir los paradigmas estructural o generativo por otros, como de un cambio en los propios conceptos de Lengua y de Literatura.

Se trata de adoptar un concepto de Lengua como construcción social a través de la interacción, que sirve de instrumento de comunicación, de autorregulación, representación y creación simbólica, que se manifiesta en una serie de enunciados concretos organizados, diversificados y adecuados a distintos contextos e intencionalidades; concepto que nos aleja de estos paradigmas, pero que nos lleva a sustituirlos por otros que nos permiten trabajar sobre las capacidades de uso (dimensión pragmática) y las de reflexión lingüística vinculadas a los mismos (reflexión metalingüística en función del uso), y que reinterpretan incorporándolas las dimensiones sintáctica y semántica.

Así como habrá que tener en cuenta también el replanteamiento implícito en el currículo del concepto de Literatura como un sistema de modalización secundario que, como señala J. Talens, "construido sobre un modelo de lengua natural [...], no remite a él para su decodificación, sino que construye su propio modelo"; el texto literario se considerará un texto complejo, cuya característica de uso básica es la connotación, que se manifiesta como una unidad con sentido logrado a través de una articulación jerárquica en torno a una estructura dominante estética, y que replantea la relación autor-obra-receptor. Si partimos de este concepto de Literatura, su incorporación al área no se hace desde la concepción del lenguaje literario como un "uso más" del lenguaje natural, sino como un lenguaje secundario, materia para la creación de un tipo de texto específico artístico y ejemplo de una estructura cultural.

Estos dos conceptos nos llevan también a una reconceptualización del área como tal en torno a la que se ha denominado dimensión pragmática, tanto de la lengua como de la obra literaria, y los procesos de codificación y decodificación que la definen.

Sería un grave error considerar que estos nuevos conocimientos deben ser trasladados directamente a las aulas sin entender que son para la propia formación conceptual, que deberá, a su vez, fundamentar nuevas perspectivas didácticas. Lo realmente interesante en la formación del profesorado será ver las repercusiones didácticas de la opción por los conceptos de Lengua y Literatura antes citados.

A la formación específica del área debería añadirse la formación en los contenidos de dimensión transversal explicitados en el currículo oficial, prestando una atención preferente a los campos que tengan especial relevancia en relación con el área en lo que a conceptos y procedimientos se refiere:

— Educación Ambiental (concepto de sistema, incorporación del medio-contexto, por ejemplo).

— Educación del Consumidor (que incorpora la Educación en materia de comunicación, y, en consecuencia, el estudio de la publicidad).

— Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos (el sexo/género en la construcción de la Lengua y, por tanto, del pensamiento; la personalidad y autonomía de las mujeres como autoras de obras literarias, etc.).

Campos en los que debería formarse al profesorado en conceptos y procedimientos específicos.

Todo ello sin olvidar que habrá que planificar, dentro del área, el tratamiento de las actitudes, valores y normas que son comunes a todas las temáticas transversales y que lo son, a su vez, a los propios del área, ya que confluyen en una idea de formación del alumnado para la ciudadanía, para la solidaridad, para la tolerancia y para la participación social, desde posiciones críticas constructivas.

Dada la gran carga ideológica de esta formación, sería recomendable que siempre se iniciase por una fase de sensibilización del profesorado que favoreciera actitudes positivas hacia el tratamiento de todos estos contenidos, para pasar luego a una formación en la fundamentación específica básica de cada tema transversal, que permitiera un trabajo real de desarrollo curricular del área incorporando los conceptos, procedimientos, actitudes y valores propios de estas temáticas; todo ello sin perder de vista que, aun partiendo del área o de tratamientos interdisciplinares, dadas las características de estos contenidos, el marco de referencia acabará siendo el centro educativo en su globalidad, y, por tanto, los instrumentos de los que se dota el centro educativo para su desarrollo como institución: el Proyecto Educativo y el o los Proyectos Curriculares de Etapa.

Si se considera también cuál puede ser el papel del profesorado del área de Lengua y Literatura para desarrollar el espacio de optatividad, habrá que prever formación en aquellas materias que pueden considerarse vinculadas al área, como una ampliación, profundización o diversificación de la misma, de modo que en cada centro educativo exista un profesorado adecuado para impartirlas y que el que se planifique una optativa u otra dentro del Proyecto Curricular no dependa de que exista alguien interesado o formado previamente para impartirla, sino que los criterios de elección estén preferentemente relacionados con el tipo de alumnado o de contexto en el que se desenvuelve el centro.

De entre las materias optativas ejemplificadas por la Administración Educativa hay al menos tres, en las que, ampliando su formación inicial, el profesorado del área de Lengua y Literatura podría encargarse, o bien en su totalidad, o en colaboración con profesorado de otras áreas: Imagen y Expresión, Los Procesos de Comunicación y el Taller de Teatro.

Los contenidos de Imagen y Expresión desarrollan, fijándose más en su vertiente icónica, los del quinto bloque del área de Lengua y Literatura: la comunicación no verbal, y abordan tres medios de comunicación audiovisual (diseño, fotografía y cine) de los que al analizar sus productos más artísticos nos encontraremos con una problemática paralela a la del análisis de los textos literarios frente al análisis de los textos no literarios o de la lengua natural. Para poder impartir esta materia, el profesorado del área requeriría una formación en las características de los lenguajes de la imagen que condicionan estos tres medios, así como sobre la dimensión sociológica y psicológica de este tipo de producciones (funciones) y en el manejo técnico de los distintos instrumentos utilizables: cámara fotográfica, vídeo y cámara, básicamente.

La optativa que lleva por título Los Procesos de Comunicación amplía el ámbito de la función básica del lenguaje verbal y de la mayoría de los mensajes que combinan el código verbal y el icónico: la comunicación, estudiándo-

la desde la perspectiva de los medios de comunicación social (prensa, radio y televisión). La formación del profesorado de Lengua y Literatura en relación con esta materia debería versar (amén de en el manejo del ordenador y de los medios audiovisuales) sobre la estructura de los "media", su sociología, su psicología y sus lenguajes propios, desde un enfoque de análisis textual y desde la Semiótica cultural, del que ya se tienen unos conocimientos previos.

Por lo que se refiere al Taller de Teatro, qué duda cabe de que se puede abordar como una diversificación del estudio de los géneros literarios aportando a uno de ellos su dimensión más propia: la puesta en escena, que suele ser omitida en una enseñanza estricta o estrecha de la Literatura. La formación del profesorado deberá prever, en este sentido, además de una profundización monográfica en la historia del hecho teatral en las facetas literaria y no literaria, una formación en todos aquellos aspectos referidos a la representación: escenografía (espacio escénico, decorados, maquillajes, vestuario, atrezzo...), formación y dirección de actores (expresión corporal, voz...), iluminación, sonido, etc.

Por último, habrá que tener en cuenta, en lo que a necesidades de formación derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E. se refiere, a las muy relevantes procedentes de una opción por una enseñanza comprensiva, adaptativa e integradora en el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La atención a la diversidad del alumnado requerirá del profesorado conocimientos de: psicología del adolescente y de sociología, que le permita hacer un primer diagnóstico de los alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje; organización escolar, que le permita tomar decisiones sobre flexibilización de tiempos y espacios o agrupamientos del alumnado, por ejemplo; de teoría curricular, para poder apoyar al resto del profesorado del Claustro en la elaboración de adaptaciones curriculares, en caso de ocupar el puesto de profesor o profesora del ámbito sociolingüístico dentro del Departamento de Orientación del centro; y será conveniente que conozca también estrategias de trabajo con grupos heterogéneos, para poder determinar las necesidades y propuestas de adaptación curricular adecuadas y viables dentro de cada grupo-clase con el que trabaje.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

Podemos considerar como los tres problemas fundamentales en la didáctica de la Lengua y la Literatura:

*a)* Conocer cómo se desarrollan los procesos de comprensión y expresión de textos verbales o en los que se combinen lenguajes verbales y no verbales, con el fin de planificar una intervención didáctica adecuada para su mejora.

*b)* Trabajar, de forma coherente con las finalidades últimas planteadas para el área, las actividades de producción y comprensión lingüística y las de reflexión metalingüística.

*c)* Definir con claridad los problemas específicos de la educación literaria y su integración con la lingüística.

Estos tres problemas tienen una dimensión común que debería presidir las actuaciones de formación del profesorado: la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas para operativizar los enfoques comunicativo y funcional, que sean trabajadas por el profesorado con una diversidad de modalidades formativas, pero siempre dentro

de un paradigma no tecnológico, sino crítico, que permita una autonomía progresiva para llevar a cabo la contextualización de dichas propuestas a los centros y aulas concretos.

Podría ser útil organizar los contenidos de formación sobre actualización didáctica del área en torno a los bloques de contenido recogidos en el Decreto de Currículo, prescriptivo para el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia:

— Comunicación oral.

— Comunicación escrita.

— Reflexión sobre la lengua.

— Literatura.

— Comunicación no verbal.

Pero revisando, para cada uno de estos bloques, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben abordarse en el aula y viendo cuáles son los problemas clave que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (siempre partiendo de la experiencia concreta de cada profesor o profesora), cuál sería la fundamentación científica (del área y psicopedagógica) que puede iluminarlos, cuáles son las "soluciones" metodológicas posibles y, dentro de ellas, las más adecuadas para cada situación concreta, y viendo cómo podrían incardinarse para hacer propuestas adecuadas de secuencia, que se plasmarían en forma de unidades didácticas.

En una primera estimación, podríamos avanzar una serie de aspectos de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica cotidiana en las aulas que se prevé alcanzarán un grado todavía mayor de problematicidad con la puesta en marcha de la nueva propuesta curricular y que convendría abordar como contenidos de la formación en la didáctica específica del área:

— Análisis-diagnóstico del punto de partida del grupo-clase respecto al nivel de uso lingüístico.

— Secuencia (selección, organización y priorización) de los contenidos lingüísticos en función de los niveles de uso.

— Secuencia de los contenidos literarios en función de otros ejes distintos del cronológico. Relación entre literatura y estética, y entre historia de la cultura e historia social.

— Establecimiento de tipologías de textos, tanto no literarios (argumentativos, narrativos...), como literarios (géneros) y de discursos.

— Selección de contenidos gramaticales pertinentes, en función de la mejora de la comprensión y la expresión verbales en el marco de un trabajo con una gramática textual no oracional.

— Análisis de situaciones de comunicación y adecuación de las propuestas de actividad-producción oral y escrita.

— Codificación de discursos en los que se combinan lenguajes verbales y no verbales.

— Decodificación y codificación de lenguajes no verbales.

— Análisis y tratamiento de la diversidad lingüística.

— Análisis de la comunicación en el aula (comunicación didáctica) y delimitación de aspectos/problemas que interesan al profesorado de todas las áreas.

— Criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación de la comunicación oral.

— Evaluación de procedimientos y actitudes en el marco de una evaluación de procesos y no sólo de productos.

— Delimitación de indicadores e instrumentos para evaluar la coherencia, cohesión y adecuación de las producciones verbales.

Habrá que prestar especial atención a los contenidos de dimensión transversal, para incorporarlos a la dinámica de trabajo habitual e integrándolos en las programaciones, aprovechando las posibilidades didácticas que conlleva su tratamiento en el aula.

En este sentido, la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos tiene un gran aliado en el área de Lengua y Literatura, puesto que desde la comunicación humana (textos orales, escritos y en los sistemas no verbales de los medios de comunicación u otros como el vídeo o el cine) es como mejor se abordan el análisis y la crítica de los estereotipos sexistas; asimismo es un elemento fundamental para poner en evidencia, entre el alumnado, prejuicios manifiestos en sus discursos orales y escritos y en la producción y análisis de textos no verbales. Por todo ello es imprescindible que el profesorado inculque en alumnas y alumnos la necesidad de generalizar un lenguaje no sexista en el ámbito escolar, familiar y social, como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas.

Por lo que se refiere a la Educación del Consumidor y a la Educación en materia de Comunicación, se trata de avanzar en el conocimiento y práctica de derechos y obligaciones, adoptando comportamientos responsables ante los hechos de consumo: interpretación de mensajes propios de los medios de comunicación, prensa, radio y televisión; adopción de posturas críticas ante manifestaciones puramente comerciales de textos escritos, orales y de comunicación no verbal como el vídeo, el cómic o el cine.

En relación con la incorporación de la Educación Ambiental, amén de utilizar como centros de interés para el trabajo con textos de orígenes diversos, por ejemplo, aquellos que aborden problemas ambientales, se puede también realizar un acercamiento a los conceptos, procedimientos y actitudes propios de la Educación Ambiental partiendo de los específicos del área. Así podremos trabajar paralelamente el concepto de sistema lingüístico y el de sistema vinculado al de ecosistema, el de interacción en la construcción del lenguaje y el de interacción entre los componentes de un ecosistema, los conceptos de información y de acumulación de la información, la construcción del concepto de medioambiente en relación con la del pensamiento, la relación entre la atención a la diversidad lingüística y la conservación de las especies, etc., o ver la vertiente ambientalista de actitudes como la tolerancia, la solidaridad o la cooperación.

Respecto a la Educación para la Paz, es muy importante difundir desde el área la aceptación y valoración positiva de la diversidad lingüística como riqueza plurilingüe y pluricultural, y el reconocimiento del uso y difusión internacional del español y las lenguas de España. Todo ello encaminado a fomentar la comunicación y el diálogo entre las

diferentes regiones y comunidades, pueblos y etnias, sin olvidar el desarrollo de actitudes críticas ante las expresiones verbales y no verbales que supongan algún tipo de discriminación social, racial y sexual, entre otras.

En cuanto a la Educación Moral y Cívica, la lengua se constituye en un elemento esencial de comprensión de la realidad y, por ello, se convierte en vehículo de formación moral y cívica; de ahí la importancia del diálogo como herramienta de acuerdo y búsqueda colectiva de la justicia y la solidaridad. Y la literatura, en tanto que aproximación global a la vida, suele ser una fuente de experiencias y reflexiones morales.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado en una didáctica específica, el contenido formativo que aborde el tratamiento didáctico de los temas transversales girará en torno a:

— Selección de conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas, y su secuencia dentro de la secuencia del área.

— Formas de establecer una coordinación con los contenidos del resto de áreas curriculares (revisión de secuencias, trabajo por proyectos, trabajo de todo el centro en torno a problemas detectados en su contexto y que se pueden resolver desde el centro, etc.).

— Estudio de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación y formas de establecer un consenso del equipo docente para su aplicación.

— La evaluación de la adquisición de actitudes, valores y normas.

— Formas de abordar la integración en el trabajo con los temas transversales de todas aquellas instancias interesadas en la educación en el centro y su entorno: alumnado, profesorado, padres y madres, instituciones locales, etc. (formas de participación en torno al debate de un modelo educativo, procesos para la elaboración de un Proyecto Educativo...).

— Análisis de recursos materiales, humanos e institucionales específicos.

Para tratar los procedimientos para el desarrollo curricular de estos temas en las distintas modalidades de Formación del Profesorado puede ser de gran utilidad el material presentado en el capítulo titulado "Orientaciones sobre estrategias de la incorporación de los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular", incluido en este mismo documento.

La didáctica de las materias optativas mencionadas en el apartado anterior hace necesaria, como se ha indicado también, una formación técnica en el uso de instrumentos que van desde el ordenador en sus distintas aplicaciones al manejo de una mesa de mezcla de sonido o de luz, pasando por medios audiovisuales como cámaras fotográficas, de cine o vídeos, que, a su vez, pueden ser combinados con ordenadores... Todos estos instrumentos, que pueden servir de apoyo a prácticamente todas las áreas, se convierten en estas materias optativas en herramientas básicas que se deberán conocer y manejar con destreza.

Si analizamos las orientaciones didácticas que aparecen en los documentos oficiales de apoyo a la puesta en marcha de estas materias ("cajas rojas") veremos que, más allá del conocimiento de recursos e instrumentos, nos podemos encontrar también con una propuesta común: la de lo que podríamos denominar "pedagogía de los talleres", aunque sólo

una de las tres materias la haga explícita en su nombre. En el trabajo por talleres se procede a una organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigida fundamentalmente a la producción creativa en grupo por parte del alumnado y al establecimiento de procesos de indagación lo más autónomos posibles. En la estructura de taller se acentúa, además, el tratamiento globalizado de los contenidos (que acaban abordándose, casi siempre, desde la interdisciplinariedad) y su relación con la vida incluso con una cierta orientación profesional, dado que el alumnado suele colocarse en la situación de "aprendiz de" periodista, fotógrafo, actor de teatro, escenógrafo.... El profesor adquiere, en consonancia, un papel de "maestro de taller", de tutor, facilitador, coordinador y dinamizador de la actividad: organización del aula de forma flexible, los tiempos, las agrupaciones, etc., en busca de una autonomía cada vez mayor de los alumnos y alumnas. En esta concepción didáctica habrá que formar también al profesorado que desee trabajar en estos campos.

Por último, conviene señalar las necesidades de formación en el campo de la didáctica que se derivan de la opción por un currículo comprensivo.

Con el fin de poder desarrollar el modelo de intervención que el centro haya definido para la atención a la diversidad, y más concretamente al alumnado con necesidades educativas especiales, en el sentido amplio que se les concede a estos términos en la propuesta curricular, el profesorado del área deberá ser capaz de:

— Establecer unos criterios organizativos que favorezcan la aplicación de medidas de refuerzo generales a un grupo, o de atención a pequeños grupos, o la aplicación de una Programación de aula que demande agrupamientos flexibles, o por niveles, etc. Recordemos que las posibilidades de uso de la lengua son la mayor fuente de discriminación y, por tanto, de falseamiento de la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

— Conocer cómo establecer programaciones para grupos heterogéneos, con un planteamiento cíclico de la materia, y en los que la gradación de dificultades en las tareas facilite la rectificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los refuerzos, bien por parte del profesor o bien entre iguales.

— Establecer criterios de evaluación formativa de los procesos, básicos para un área instrumental, que se organizan en torno a los procedimientos.

— Diseñar adaptaciones curriculares que, mediante una revisión de los contenidos mínimos o de las propuestas metodológicas, hagan posible alcanzar los Objetivos Generales de la Etapa a una mayoría de alumnos y alumnas.

— Participar en la elaboración de Programas de Diversificación Curricular y de Garantía Social de los que la Lengua entrará siempre a formar parte en la denominada "formación básica".

Para ello, el profesorado de Lengua y Literatura deberá tener una formación muy amplia en:

— Cómo diseñar una planificación abierta y flexible de los procesos de enseñanza-aprendizaje en grandes unidades didácticas que permitan la ampliación para la profundización o para el refuerzo.

— Cómo coordinar en la planificación los esfuerzos referidos a la Lengua que puedan realizarse desde las otras áreas, tratando con el profesorado que comparte docencia en un mismo grupo-clase cuáles son los mínimos exigibles en cuanto al uso de la lengua en general y en cada caso en particular, y entrando en un debate so-

bre la importancia de la comunicación didáctica, es decir, en el uso que el profesorado hace de la lengua al desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje: nivel de lenguaje utilizado, tecnicismos, nivel de explicitación y/o implícitos en la comunicación, detección de dificultades de comunicación, etc.

— Las metodologías más diversas para poder dar respuestas versátiles y flexibles (aunque siempre coherentes con el marco curricular diseñado en el proyecto) a las situaciones más variadas: aplicación de metodologías tecnológicas (actividades de repetición y sustitución), si se considerara necesario en algún caso, frente a las metodologías críticas dominantes; actividades más o menos guiadas; implicación o no de procesos de coevaluación y autoevaluación; apoyo en la transposición de códigos (icónicos, gestuales...); etc.

— Las implicaciones de la toma de decisiones sobre el uso del espacio y del tiempo en el aula: creación de bibliotecas de aula, de espacios en los que se hallen ubicados "bancos" de actividades a los que el alumnado acceda autónomamente para elegir actividades de profundización o refuerzo; organización del tiempo de guía de la actividad por parte del profesor o profesora que permita una discriminación positiva del alumnado con más dificultades de aprendizaje; creación de distintos contextos dentro del aula a los que se acceda en organizaciones flexibles del alumnado y que favorezcan el trabajo en equipo y, por tanto, un apoyo entre iguales, etc.

— Los recursos para el área y formas de analizar su rentabilidad: uso de las tecnologías informáticas y audiovisuales como recurso didáctico; uso de materiales que puedan proceder de otros ámbitos educativos (el español o lengua extranjera, por ejemplo); incorporación de materiales considerados marginales o no convencionalmente culturales, pero que pueden estar más cerca del punto de partida del alumnado (literatura popular, fotonovelas, "culebrones"...) y que pueden ser la base de una posterior gradación de textos, etc.

— Cómo utilizar los apoyos internos o externos al centro: tutores, miembros del Departamento de Orientación, Equipos de Orientación Psicopedagógica, asesores y asesoras de formación, etc.

### 2.3.6. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Lenguas Extranjeras

ELIANNE RUSSELL JARLIER

#### Introducción

La innegable importancia del acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a las lenguas de países diversos, fundamentalmente de aquellos de un mismo entorno cultural, y más en el momento histórico en el que nos encontramos de intercambio constante de información y de creación de circuitos laborales conjuntos, ha planteado la necesidad de dar respuesta, dentro del sistema educativo y más específicamente dentro de sus etapas obligatorias, al que podríamos considerar un derecho de todos.

Pero más allá de la necesidad de responder a esta demanda social, la contribución del área de Lenguas Extranjeras al logro de los objetivos generales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y a la formación integral de la persona es esencial. El conocimiento de lenguas y de culturas extranjeras permite, en efecto, una mejor comprensión de la lengua y de la cultura maternas, favorece el respeto hacia otras formas de pensar y de vivir, y fomenta la construcción de la identidad individual y social en un marco más amplio y plural.

Si bien el primer objetivo será pues de dotar al alumnado de una competencia de comunicación en una o varias lenguas extranjeras, el profesorado y el asesor o asesora tendrán que disponer de los saberes y del "saber hacer" necesarios para que la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cumpla también su objetivo educativo como componente imprescindible del proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos y alumnas.

La importancia de este aprendizaje de la comunicación y del diálogo entre las culturas se hace todavía más patente en un país como el nuestro en cuyo territorio coexisten personas y comunidades con distintas lenguas y culturas en permanente contacto.

Asimismo, si la finalidad primordial que se plantea es la comunicación, el objetivo de los procesos que se planifiquen girará siempre en torno, no sólo a "saber sobre la lengua", sino principalmente a "hacer algo con la lengua", y esto siempre en situaciones de comunicación concretas; se trata por tanto de fomentar la adquisición de competencias básicamente discursivas y socioculturales.

Dentro de la Etapa Secundaria Obligatoria, y teniendo siempre en cuenta las cuatro destrezas básicas: comprender oralmente, hablar, leer y expresarse por escrito, el desarrollo del currículo se orientará hacia la adquisición de un dominio comunicativo de la lengua oral en situaciones de la vida cotidiana, y de un dominio comunicativo de la lengua escrita.

Para conseguir el logro de tal dominio comunicativo en situaciones reales de la cultura extranjera, será preciso también lograr una competencia intercultural. Junto a estas competencias se tratará de desarrollar en los alumnos una autonomía en el aprendizaje de lenguas, que les permita seguir profundizando en la adquisición de segundas lenguas según sus intereses y sus motivaciones.

### Fundamentación epistemológica

Dado que el currículo base que deberán desarrollar los Departamentos y los centros educativos se sustenta en unos principios de orden psicológico, sociológico y antropológico, convendrá que todo el profesorado conozca estas orientaciones y pueda contrastarlas con las suyas habituales y llegar a unos planteamientos negociados por los equipos. Así puede ser conveniente conocer las implicaciones de una opción constructivista en el campo de la Psicología del aprendizaje, o ver cómo influyen las concepciones de la Pedagogía, la Psicología Social o la Sociología, en el apoyo a la adaptación curricular, por ejemplo, etc.

Por otra parte, como condición previa a toda actualización en el campo de las lenguas extranjeras, existe la imperiosa necesidad de una mejora y puesta al día de la competencia comunicativa del profesorado —incluyendo la difícil e imprescindible actualización de la competencia socio-cultural en todos los ámbitos de la realidad de la lengua y de la cultura extranjeras a las que se quiere aproximar a los alumnos y alumnas—.

Entrando ahora en los aspectos más específicos de la formación del profesorado de Lenguas Extranjeras, constatamos que su didáctica hoy en día se construye, no sólo a partir de las aportaciones de la lingüística, sino también desde el campo de las ciencias de la educación, de la sociedad y del individuo. Será preciso, pues, sentar las bases de un conocimiento lo más riguroso y actualizado posible sobre, por una parte, lo que es una lengua y, por otra parte, cómo se aprende una lengua (materna y extranjera).

Los contenidos prioritarios en cuanto a la epistemología del área se derivan del concepto de Lengua que subyace al currículo y que orienta sus opciones metodológicas. Se concibe la lengua como un instrumento de comunicación, y más aún, como un instrumento con el que los interlocutores producen y negocian significación en situaciones de interacción social siempre concretas y particulares.

Esta concepción justifica la importancia del conocimiento, no sólo de sus reglas, sino de los usos reales de la lengua en contextos definidos social y culturalmente; implica también que aprender el lenguaje es usar el lenguaje en situaciones de comunicación lo más variadas y auténticas posible.

Esta concepción de la lengua es fruto de las aportaciones recientes de distintas disciplinas del campo de las Ciencias del Lenguaje cuyo conocimiento sería importante incluir en la formación del profesorado:

— En el campo de **la Lingüística,** el desarrollo de las teorías en torno a la "competencia comunicativa" elaboradas a partir de Hymes como reacción a la definición limitada de Chomsky de una teoría lingüística que se centra en la competencia gramatical común a todos los hablantes nativos de una lengua. A partir de Hymes (1971) los estudios lingüísticos pasan a poner el acento en la función y el uso de la lengua en contextos sociales y culturales.

— La **Filosofía del Lenguaje,** con Austin y Searle especialmente, que ha puesto de relieve el uso del lenguaje como acción y centran su análisis en los actos de habla, por los que el locutor persigue una intención y emite un mensaje, utilizando los códigos lingüísticos en función de las características de la situación de comunicación y de sus interlocutores, para producir ciertos efectos sobre el destinatario de sus enunciados.

Estas investigaciones llevan a centrarse en describir las condiciones de uso del lenguaje en situaciones de comunicación efectivas, dando una importancia central al contexto tanto lingüístico como extra-lingüístico.

— Especial interés tiene la **Pragmática,** derivación final de esta corriente, que incorpora al análisis elementos que antes se consideraban extralingüísticos, como el contexto, el sujeto de la enunciación (destinador y destinatario) o los componentes paralingüísticos, y coloca en el centro del análisis el proceso de construcción de enunciados.

— Las aportaciones de la **Sociolingüística,** que nos permite analizar las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad; y frente al "hablante-oyente ideal" y abstracto de la lingüística generativa, nos proporciona datos sobre la lengua hablada por personas concretas, en función de su pertenencia a grupos sociales también concretos, y en relación con sus características de sexo, edad, grupo étnico, estatus, valores, creencias, etc.

— En la misma línea, las investigaciones de la **Etnografía de la comunicación** y de la **Sociolingüística interaccional** (Gumperz, etc.) que utiliza el método de la observación participante para dar cuenta de las estrategias (verbales y no verbales), que utilizan los miembros de un grupo socio-cultural para interrelacionarse.

— La **Lingüística del Texto o Gramática Textual,** que nos ofrece una descripción lingüística que supera el estrecho marco de la oración y aborda el análisis de los mecanismos de cohesión y coherencia de textos completos y reales; y también el análisis del discurso como corriente que integra, junto con la lingüística del texto, las aportaciones de la Pragmática y de la Sociolingüística.

En esta línea convendría también incluir una formación en torno a las tipologías textuales, que proporcione instrumentos para analizar de modo sistemático todo tipo de textos (verbales orales y verbales escritos, o elaborados con códigos verbales y no verbales) para facilitar tanto la comprensión como la producción.

Como consecuencia de todas estas aportaciones, las palabras claves de la lingüística moderna, que van a fundamentar el quehacer del docente de Lenguas Extranjeras, ya no son "código", "sistema", "estructura lingüística", sino "enunciación", "acto de habla", "discurso", "funciones", "competencia de comunicación",...

— En el campo de la **Psicolingüística,** son especialmente significativas para los docentes de Lenguas Extranjeras las aportaciones de la escuela rusa en torno a Vigotski, así como las de Bruner, Ausubel, Sullivan, etc..., que establecen que el desarrollo del lenguaje se realiza a través de su funcionamiento social como instrumento de interacción; por tanto su adquisición nos remite al aprendizaje de su uso en situaciones y contextos muy diversos para regular los intercambios comunicativos.

— También cobran una importancia cada vez más relevante los estudios en torno a todos los aspectos no verbales de la comunicación: mímica y gestualidad, utilización de los códigos culturales relativos al espacio social (*proxemia*) y a los movimientos (*kinesia*).

Paralelamente a estos conocimientos, es básico para operativizar un enfoque didáctico comunicativo y funcional de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, el estar familiarizado con la comunidad que la utiliza, con sus costumbres y con la cultura que esta lengua vehicula.

Sin embargo, dado que, en el aula, el conocimiento de la civilización correspondiente no podrá adquirirse en abstracto, sino que estará mediatizado por el propio contexto sociocultural de los aprendices, el profesorado, además de ser un buen conocedor, a su vez, de la realidad sociocultural del país o países que utilizan una determinada lengua, deberá ser capaz de prever los fenómenos de interculturalidad que se producirán en la acción educativa y planificar el modo de explicitarlos y rentabilizarlos en el aula.

En este mismo sentido, será interesante conocer la concepción que, en las distintas culturas, se tiene sobre las temáticas que se encuentran incorporadas transversalmente al currículo: conceptos de salud o enfermedad, estructura de mercado y consumo, relación con el medio ambiente natural o cultural, papel de la mujer y el hombre en la estructura social, por poner algunos ejemplos; ya que estas temáticas configuran las formas de pensamiento y podrán ser la base, sea por similitud o por contraste, de creación de contextos para trabajar diversas situaciones de comunicación. Convendrá que el profesorado conozca los conceptos, procedimientos y actitudes básicos de las temáticas de dimensión transversal que conectan con el área, como pueden ser la Educación Ambiental, la Educación para la Salud, la Educación del Consumidor, la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz y la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.

En cuanto a la fundamentación psicolingüística, se trata de comprender los mecanismos por los cuales un alumno de la etapa de Secundaria Obligatoria puede llegar a construir un nuevo universo lingüístico. Para aproximarse a esta comprensión convendría que el profesorado tuviera nociones de los siguientes campos:

— **Psicología del aprendizaje** en general. Por una parte, conocimiento de las características del desarrollo evolutivo —cognitivo, afectivo, motor...— en las distintas edades y en particular en la etapa que nos ocupa (12-16 años):

características del desarrollo del pensamiento lógico-formal en la adolescencia, maduración socioafectiva, nivel de desarrollo lingüístico (en Lengua materna), etc. Por otra parte, comprensión de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos. Tiene especial relevancia, en coherencia con los planteamientos de la L.O.G.S.E., el conocimiento del modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje (integrando las aportaciones de Piaget, Vigotski y Bruner) y de los presupuestos del aprendizaje significativo (Ausubel).

Sería de gran utilidad también que el profesor de Lenguas Extranjeras tuviera nociones sobre los distintos tipos o estilos cognitivos existentes entre los seres humanos, es decir "la manera en que cada persona está programada para aprender lo más eficazmente posible", ya que repercuten en la diversidad de los ritmos y estilos de aprendizaje que habrá que tener en cuenta a la hora de definir estrategias, plantear actividades, proponer materiales, etc. (por ejemplo, el hecho de que una persona sea del tipo analítico o globalista, reflexivo o impulsivo, verbal o imaginativo, auditivo o visual, etc., influirá de manera importante sobre el desarrollo de sus aprendizajes en un cierto contexto).

— **Psicolingüística.** Conocimiento de los procesos psicológicos y cognitivos que influyen en la adquisición de la lengua materna y, posteriormente, de otras lenguas en las personas, en sus varias fases (exposición a la lengua, elaboración cognitiva, producción experimental y producción autónoma con transferencia, por ejemplo) y dimensiones, incluyendo el papel importante de la dimensión afectiva y actitudinal y del contexto de aprendizaje (por ejemplo, a partir de los trabajos de Bruner, D. Gaonac'h, Kraschen, W. Klein, etcétera).

Un aspecto relevante de estos mecanismos psicolingüísticos reside en las distintas estrategias de aprendizaje que operan en este proceso de construcción creativa que representa la adquisición de una lengua extranjera: estrategias cognitivas orientadas al tratamiento de la nueva información lingüística recibida, su organización y apropiación (que tienden, por ejemplo, a formular hipótesis, verificarlas, automatizar y transferir lo conocido) y metacognitivas (destinadas a organizar y facilitar el aprendizaje). El entendimiento de estas estrategias será necesario para llevar a cabo, como lo plantea el currículo de Lenguas Extranjeras, un desarrollo curricular en torno a los procedimientos.

Sobre esta base, es importante tener conocimiento de los procesos que rigen la adquisición y el aprendizaje de una —o varias— Lenguas Extranjeras en relación con la lengua materna, en la medida en que la persona que aprende una Lengua Extranjera dispone ya en su lengua materna de una competencia lingüística y de una serie de estrategias y habilidades de las que tendrá que tomar conciencia para ser capaz de transferirlas al aprendizaje de la nueva lengua.

En este marco, tiene especial relevancia para el profesorado la comprensión adecuada de los mecanismos por los que se va produciendo la "interlengua", es decir, un sistema intermedio y provisional entre la L1 y la L2, y la valoración en esta perspectiva de los errores como un síntoma de que el aprendiz está llevando a cabo una construcción, aunque aún imperfecta, del nuevo sistema lingüístico.

— **Neuropsicología.** Conocimiento de los mecanismos cerebrales implicados en el acto de aprender, y de sus consecuencias didácticas: en especial, funcionamiento específico y complementario de cada uno de los dos hemisferios del cerebro, procesos que condicionan la memorización, la atención, ritmos cerebrales, etc.

Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de los temas de dimensión transversal)

Antes de proponer una formación sobre distintos aspectos didácticos o metodologías de especial relevancia para llevar a cabo un aprendizaje comunicativo y funcional de las lenguas extranjeras, parece necesario situar claramente el momento actual en el marco general de la evolución de la metodología de las Lenguas Extranjeras: sería conveniente dar una información mínima sobre la historia reciente de las metodologías (por ejemplo, desde los métodos directos pasando por los métodos estructuro-globales audiovisuales hasta el "Nivel Umbral" y el desarrollo de los enfoques "comunicativos"), poniendo en relación las distintas teorías con las prácticas que hemos conocido como alumnos o como docentes.

En este marco, convendría estudiar las características definitorias de los enfoques comunicativos (pedagogía centrada sobre las necesidades y las motivaciones del que aprende, orientada hacia los usos reales de la lengua en situaciones concretas de comunicación, dando importancia al significado más que a las formas lingüísticas, procurando desarrollar actividades y tareas interactivas que dejen mucho más espacio a la creatividad, etc.) como base teórico-práctica sobre la que se articulan las orientaciones metodológicas que propone el currículo oficial de Lenguas Extranjeras en coherencia con la concepción de la lengua que lo fundamenta. Interesaría también examinar los últimos desarrollos de estos planteamientos "comunicativos", en particular, cómo van integrando la dimensión intercultural, así como la consideración del texto como eje del análisis de las producciones tanto orales como escritas.

Esta formación sobre las grandes líneas de evolución en la didáctica de las Lenguas Extranjeras y sus implicaciones metodológicas proporcionará además al profesorado instrumentos para el análisis y la elección de materiales de todo tipo (manuales y otros instrumentos didácticos), así como para la elaboración de materiales didácticos propios. Una vez situado este marco de referencia ineludible, se podrá desarrollar una formación sobre los enfoques metodológicos coherentes tanto con las fuentes del currículo como con la evolución de la didáctica de las Lenguas Extranjeras. La concepción de la lengua que fundamenta el currículo, así como las aportaciones de las fuentes psico-pedagógicas sobre los procesos por los que se llega a aprender una lengua extranjera, nos orientan pues hacia un modelo didáctico definido.

En esta perspectiva, el objetivo esencial de la actividad del docente y del alumnado será hacer del aula un "laboratorio de producción y de negociación de significados y de construcción de conocimientos" (J.L. Atienza); el desarrollo de la competencia comunicativa supone pues el uso de la lengua en situaciones de comunicación lo más parecidas posible a las que viven los hablantes de la lengua extranjera, y en contextos lo más plurales posibles en cuanto a niveles, registros y códigos de la lengua en cuestión, donde además el aprendiz tenga que interactuar auténticamente con los demás. Por otra parte, la enseñanza deberá plantearse, no a partir de unidades elementales de contenido, sino en términos de un sistema de comunicación que es elaborado globalmente, y por medio de actividades en las que el significado cobre más importancia que la forma.

Este planteamiento didáctico lleva a privilegiar distintos enfoques metodológicos que responden a estos criterios, como son el trabajo por tareas o por proyectos, la simulación global y la correspondencia escolar, que permiten convertir las aulas en verdaderos laboratorios de la realidad, y sobre los que convendría, en consecuencia, profundizar en la Formación del Profesorado de lenguas extranjeras.

— El **trabajo por tareas,** enfoque fruto inicialmente de las investigaciones de los especialistas de didáctica del inglés (como, por ejemplo, Nunan, Breen, etc.), y difundido en España por S. Estaire y J. Zanon, está puesto en práctica ya por numerosos grupos de profesores y profesoras en nuestro país. Se entiende por tarea, en términos del currículo oficial en sus Orientaciones metodológicas (p. 132), "toda unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma". En este sentido, la característica principal del trabajo por tareas es la de "presentar la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabaja todos sus elementos interrelacionados, tal y como se producen en la vida real".

Otras características relevantes del trabajo en torno a tareas son: la importancia que se da a las mismas y a las estrategias de aprendizaje como actividades facilitadoras de las tareas comunicativas, y la posibilidad que abre este enfoque de trabajar a distintos niveles, con contenidos diferentes, adaptando los procesos de aprendizaje a la diversidad de los ritmos y de los estilos cognitivos.

— **El trabajo por Proyectos** se fundamenta básicamente en los mismos principios teóricos que el trabajo por tareas, pero permite superar el carácter a veces demasiado limitado y fragmentado de las tareas, tal y como se puede apreciar en ciertas unidades didácticas elaboradas siguiendo este enfoque. Se podría considerar el proyecto como una tarea final muy amplia, cuya realización puede necesitar varias semanas, meses o incluso un curso entero. El trabajo por Proyectos permitiría, así, integrar a lo largo de un curso una serie de unidades didácticas o de tareas en torno a un mismo eje referencial, facilitando además la globalización de los contenidos del curso.

— **La correspondencia escolar** es una modalidad de proyecto cuya finalidad es crear una situación real de comunicación entre alumnos y alumnas españoles y del país extranjero; permite utilizar los intereses de los estudiantes para fomentar su motivación y facilita un acercamiento a la identidad, tanto individual como social de los interlocutores. En su variante, ya muy practicada, de vídeo-correspondencia, permite integrar la imagen en la práctica pedagógica, para facilitar el acceso a aspectos no verbales de la comunicación y a su dimensión socio-cultural.

— **La Simulación Global** podría considerarse también como una modalidad del trabajo por Proyectos, en la que se da especial importancia, por una parte, a la dimensión lúdica y al papel de la creatividad para estimular los procesos de aprendizaje, y, por otra, a la dimensión intercultural como elemento fundamental de la competencia de comunicación.

La Simulación Global consiste en el intento de reconstruir de forma simulada y jugada, en parte o en su totalidad, todos los elementos que configuran un determinado fenómeno de la vida social (un edificio de pisos, un pueblo, un hotel...) y en particular las relaciones interpersonales que se producen en él; y esto por medio de una metodología muy activa que concede un papel central al juego, a la creatividad, al trabajo en grupo para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la realización de tareas. En ellas se da además una integración de las distintas destrezas, orales y escritas, en una dinámica que respeta las condiciones de la vida real.

Igual que el trabajo por tareas y por proyectos, la Simulación Global centra las actividades en el significado, y plantea la progresión, no en función del léxico o de la gramática, sino en función de las necesidades de co-

municación reales del alumnado. Por otra parte, fomenta el desarrollo de la autonomía y la toma de responsabilidades por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y ofrece grandes posibilidades de atención a la diversidad del alumnado.

Estas metodologías ofrecen además un marco claro, flexible y de fácil utilización para la elaboración de Unidades Didácticas y de programaciones. Sería muy útil conocer los distintos momentos del desarrollo curricular, tal y como los presentan, por ejemplo, S. Estaire y Javier Zanon (*El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*, "Comunicación, Lenguaje y Educación" n.° 7, 1990):

— La elección de un tema central que dé coherencia semántica al diseño de la Unidad Didáctica.

— Especificación de los objetivos.

— Determinación de las tareas finales que se tratan de promover, en el caso del diseño por tareas.

— Previsión de actividades.

— Diseño de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas y del propio diseño.

Con estas metodologías, los **temas de dimensión transversal** se podrán constituir en núcleos de proyectos o temas de las tareas. Se podría, por ejemplo, organizar un proyecto en torno al papel de la mujer en un determinado país (Educación para la Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos: estructura social y productiva del país y relaciones interpersonales en la vida cotidiana que genera); o bien elegir, para abordar la Educación Ambiental y Educación para la Salud, el tema de la importancia del agua y de su conservación, por ejemplo. Será fácil también incidir en la Educación del Consumidor por medio de tareas que supongan el análisis de materiales escritos, audio-orales o vídeo, y la posterior elaboración de documentos, carteles, anuncios, etc. sobre productos relacionados con la moda, la alimentación...

De la misma manera, el tema de la familia y el del ocio en todas sus facetas (deporte, viajes, cine, espectáculos, canción, etc.) dan pie a introducir muchas actividades de descubrimiento y análisis de realidades culturales distintas a las nuestras, favoreciendo una reflexión critica sobre los fundamentos de la identidad social y cultural de cada pueblo, así como una actitud de comprensión hacia las diferencias y de diálogo entre las culturas (Educación para la Paz).

Otra línea de reflexión metodológica que está cobrando una mayor relevancia y que convendría incluir en la Formación del Profesorado gira en torno al papel importante del juego y de la creatividad en el proceso de aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Las investigaciones en este campo, desarrolladas en particular por Vigotski y su escuela, pero también por Piaget, Bruner, etc., ponen en evidencia cómo el juego en todas sus formas (juegos de lenguaje, pero también juegos de sociedad, juegos de roles, simulaciones, dramatizaciones...), además de fomentar un alto grado de interacción social, es una actividad central en los procesos de construcción de la inteligencia y de la persona humana; contribuye ampliamente a crear una "zona de desarrollo próximo" en los aprendices y facilita el aprendizaje por descubrimiento. El ejercicio de la creatividad favorece asimismo la liberación de la expresión y la integración de la afectividad en el aprendizaje, y permite desarrollar las potencialidades del hemisferio derecho del cerebro (síntesis, percepción visual, global e intuitiva, sentido del ritmo, de la melodía y del espacio,etc.), tan importantes en

el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sería pues conveniente enmarcar en una didáctica de la creatividad la reflexión sobre estas aportaciones y la elaboración de propuestas metodológicas.

Por otra parte, en relación con la importancia de la dimensión educativa del aprendizaje de lenguas extranjeras, y del papel central que tiene en el desarrollo de actitudes y capacidades de diálogo intercultural, sería necesario plantear una formación sobre los distintos componentes de una didáctica de la competencia intercultural: formulación de objetivos, determinación de contenidos, elección de estrategias (de selección de documentos, identificación de estereotipos, contextualización de los datos, interpretación...), elaboración de materiales y de instrumentos de evaluación, etcétera.

Dentro de los enfoques metodológicos que derivan del modelo didáctico que hemos adoptado, convendría ampliar también la formación sobre una serie de aspectos que inciden profundamente en la realidad del funcionamiento del aula como lugar de interacciones creadoras de los procesos de construcción de conocimientos, como es, en particular, el nuevo papel del profesor (en relación con el nuevo papel del alumno): el profesor como facilitador del aprendizaje y potenciador de la comunicación en el aula; el docente como "reparador" de los problemas de comunicación (errores lingüísticos o discursivos, errores de transmisión o problemas de interacción, etc.). Este nuevo papel supone que el profesorado domine una serie de saberes sobre la dinámica de grupos y de estrategias para, entre otras cosas:

— negociar contenidos, temas, actividades de aprendizaje, criterios y momentos de evaluación, etc.;

— organizar situaciones de comunicación motivadoras en el aula;

— fomentar la multiplicación de relaciones de interacción (distribución de los turnos de palabra, repartición de tareas, toma de decisiones, etc.);

— organizar el trabajo cooperativo;

— favorecer la participación de todo el alumnado, integrando los distintos ritmos y niveles;

— descodificar los comportamientos verbales y no verbales;

— gestionar los conflictos, etc.

Es igualmente importante la formación del profesorado sobre el tratamiento del error y los nuevos enfoques sobre la corrección de las faltas (autocorrección, análisis de errores, etc.). Será necesario incluir una formación mínima sobre las Nuevas Tecnologías de la comunicación, vídeo, informática, fax, etc., y sus posibilidades de explotación didáctica en el marco de la clase de Lenguas Extranjeras, analizando los materiales existentes, estudiando proyectos de innovación o Unidades Didácticas elaboradas por grupos de profesores y basadas en la utilización de estos nuevos medios, etc. Estos recursos servirán, a la vez, como apoyo y motivación de las actividades de aula. El uso de fax, las videocartas, las películas, los telediarios, los periódicos, los procesadores de textos, etc., estarán al servicio de la adquisición de las estrategias básicas de comprensión y producción y del desarrollo de la competencia intercultural.

Por último, es de especial relevancia la reflexión y la formación sobre la evaluación del proceso de aprendizaje y de sus resultados: reflexión sobre los fundamentos teóricos de una evaluación concebida como integral, continua y formativa; estudio de investigaciones sobre la evaluación en el campo de las Lenguas Extranjeras, es decir sobre la

evaluación de las distintas destrezas, tanto orales como escritas, en una perspectiva comunicativa; análisis de distintos instrumentos y modelos de evaluación, criterios para la elaboración de pruebas de evaluación comunicativas fiables y pertinentes.

Será fundamental para lograr una adecuación real de contextos y tareas al alumnado específico, prever el diagnóstico inicial del grupo-clase y realizar una aproximación a los individuos, valorando el grado en el que tienen adquiridas las destrezas básicas analizadas desde el dominio de los procedimientos, y de las habilidades metacognitivas que permiten la autoevaluación y la coevaluación.

Los procesos de autoevaluación y coevaluación permiten, a su vez, enlazar con los de participación negociados, con los que se desarrolla la planificación de aula.

Para el control del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los productos (tareas cumplidas, por ejemplo), desde un enfoque formativo, habrá que ser capaces de diseñar instrumentos que puedan dar cuenta del uso de las estrategias comunicativas, del grado de corrección, coherencia y adecuación de los discursos, etc., así como del funcionamiento del trabajo en el aula (grado de satisfacción respecto a la metodología, nivel de motivación, implicación en las tareas, etc.). Serán adecuados instrumentos como las parrillas de observación, el diario de aula, o, para aspectos más concretos, cuestionarios, pruebas estándar, etc.

Las nuevas competencias en materia de definición curricular que la L.O.G.S.E. adjudica a los centros educativos y al profesorado implican la necesidad de incrementar los saberes y las capacidades de los docentes en todos los campos relativos a la teoría curricular y a la metodología del desarrollo curricular, como:

— Teoría curricular: modelos curriculares, componentes del currículo, niveles de concreción curricular, tipos de contenidos; nociones generales sobre la estructura y el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos y de los Proyectos Curriculares, etc.

— Bases psicológicas (modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje), sociológicas (análisis del contexto escolar, social y familiar) y pedagógicas del currículo.

— Secuencia de objetivos y contenidos para la elaboración de Proyectos Curriculares de área y de etapa: criterios, procedimientos, pautas para la integración de los temas transversales y del trabajo interdisciplinar, etc.

— Metodología de la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares, incluyendo la selección de criterios de evaluación y el diseño de instrumentos adecuados.

En este aspecto como en el anterior, una línea muy valiosa de formación podría ser el análisis de materiales curriculares elaborados por otros grupos, examinando críticamente sus presupuestos teóricos y prácticos, los criterios de secuencia y de progresión utilizados, las articulaciones establecidas entre objetivos, contenidos y actividades, la relación de estos materiales con unos determinados Proyectos Educativos o Curriculares, etc.

— Pautas para el tratamiento de la diversidad y la elaboración de adaptaciones curriculares.

— Dentro de la toma de decisiones que hay que llevar a cabo en el proceso de desarrollo curricular, se encuentra también la selección de materiales y recursos.

La pluralidad de éstos en el área de Lenguas Extranjeras es, a la vez, una ventaja y un inconveniente; una ventaja porque permite encontrar siempre los más adecuados; un inconveniente porque no podrán utilizarse sin un análisis previo que permita reconocer a qué enfoque responden y evitar posibles contradicciones con el comunicativo. Una de las estrategias que el profesorado de esta área debe dominar ineludiblemente es la de análisis de materiales escritos y audiovisuales.

— La evaluación de la acción docente en todas sus facetas: evaluación del papel del profesor ("flexibilidad de interacción", etc.), de los procesos de aprendizaje realizados en el aula, de los materiales, de los instrumentos metodológicos y de evaluación utilizados, de la adecuación de las programaciones didácticas en relación con el Proyecto Curricular del Área, etc., siempre en la perspectiva de incrementar la capacidad profesional y la autonomía del docente por medio del propio control sobre su práctica.

— Por último, dado que la gran mayoría de las tareas relacionadas con el desarrollo curricular supone la realización de trabajo en común por parte de los equipos docentes en el seno de departamentos, comisiones de coordinación pedagógica, claustros, etc., parece necesario incluir en las actividades de Formación del Profesorado una iniciación a las técnicas de trabajo en grupo y estrategias: para la dinamización y rentabilización de las reuniones, para la organización de los debates y de los procesos de toma de decisión consensuada, para aprender a gestionar los conflictos y a aprovechar los recursos humanos, materiales y funcionales, etc.

Para concluir, conviene subrayar que el objetivo esencial de la formación de los profesores y profesoras de Lenguas Extranjeras, tal y como la hemos sugerido a lo largo de estas páginas, no debería consistir en proporcionar "teorías" para aprender, modelos didácticos para copiar, o instrumentos para aplicar tal cual en el aula. Se trata fundamentalmente de ayudar a los docentes a alcanzar una autonomía profesional, que les capacite para construir sus propias nociones, tomar decisiones metodológicas, elaborar instrumentos y materiales, etc., en definitiva, para inventar su propia didáctica en un proceso de interrelación constante entre los elementos de formación y el análisis de su práctica docente.

### 2.3.7. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Matemáticas

Fernando Alonso Molina

#### Introducción

La formación inicial del profesorado ha estado durante mucho tiempo influida por las corrientes estructuralistas, que en matemáticas tomaron la forma del logicismo y el formalismo, las cuales, consideran la matemática como un sistema simbólico, con objetos propios, independientes de la realidad y regido por leyes internas, más preocupado, por la coherencia interna y la perfecta organización de sus construcciones que por su sentido, su significado o la simple relación con la realidad. Coherentemente con ello, las opciones didácticas se han centrado, sobre todo, en la comprensión de explicaciones teóricas, predominantemente deductivas, de conceptos y procedimientos dados *a priori*, que el alumno debe memorizar aunque no tengan sentido para él, en la realización de ejercicios de aplicación y en la resolución de problemas que, a base de práctica, suelen convertirse en problemas-tipo, que se aprenden de memoria.

El profesorado que imparte el área de Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria ha llegado a su trabajo a través de vías distintas de formación inicial.

El profesorado de Primaria procede, en general, de las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., sobre todo de la especialidad de ciencias y, aunque muchos de ellos poseen también una licenciatura, pocas veces se trata de una especialidad científica y raramente de matemáticas.

Este profesorado, en general, concibe su trabajo con un fin educativo, tiene una visión global de él, por encima de objetivos parciales del área de Matemáticas. Sus necesidades de formación permanente no se encuentran sólo en el aspecto científico sino también en el didáctico, pues tiende a destacar aspectos de exactitud y rigor de la matemática, identificándolos con el conjunto de esta ciencia: lo matemático "es" lo exacto, lo preciso, y esta actitud le lleva a exigir de sus alumnos un nivel de rigor superior al adecuado a su grado de maduración, dando excesivo valor a detalles formales sin significado para ellos y que, por su dificultad, les estorban y les desvían de objetivos más esenciales, lo cual puede ser causa, en gran medida, de la frustración que suele acompañar a la relación de los alumnos con las matemáticas. A esto ha prestado una gran contribución la teoría de conjuntos con sus implicaciones logicistas y formalistas y sus demostraciones tautológicas, que todavía se pueden encontrar en algunas clases actuales.

La actitud de estos profesores ante la formación es positiva, aunque, a veces, es difícil vencer resistencias para la participación activa en las actividades por falta de confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje.

El profesorado de Secundaria es de procedencia variada. Abundan cada vez más personas con titulación en ciencias distintas de la matemática que compensan la posible falta de profundidad en sus conocimientos matemáticos y su excesiva orientación hacia el cálculo con una visión más práctica e instrumental, más aplicada, de esta ciencia, aunque les falte, como ocurre por su parte también con los matemáticos, recursos didácticos para concretar adecuadamente sus ideas en el aula.

El profesorado actual, en particular, el que procede de la especialidad de Matemáticas, ha sufrido una formación esencialmente formalista, en la que se ha dado gran importancia a la notación y al rigor, y en la que ha predominado la deducción sobre la inducción y la construcción propia y personal de conceptos. La carrera de matemáticas no tiene en cuenta, salvo escasísimas excepciones, a la enseñanza como destino profesional de gran parte de los que pasan por ella y, menos que a ninguna, a la enseñanza no universitaria a la que llega una gran proporción de licenciados. Áreas y temas fundamentales que pueden ser muy útiles en la enseñanza, tales como la Historia de la Matemática o la Resolución de Problemas, salvo esfuerzos de algunos pioneros que llevan varios años en el empeño, se empiezan a tratar sólo ahora con cierta asiduidad, y habría que añadir a esta situación, en cierto modo, la Estadística, el Azar y la Geometría del Espacio.

Esta formación inicial y el hecho de que una gran parte del profesorado de Secundaria no haya pasado todavía por procesos de formación específica, pedagógica y didáctica, favorece que estos docentes desconozcan aspectos esenciales de su profesión, especialmente, todo lo relacionado con el aprendizaje, y cuando llegan a la enseñanza trasladen a ésta, directamente, sus conocimientos y, con ellos, la forma como los han aprendido. La experiencia y la intuición son las únicas vías que tienen muchos profesores de Matemáticas para conseguir cierto dominio de su profesión.

Las características de los docentes de Matemáticas como miembros de un claustro de un departamento no se diferencian mucho de las de los demás profesores. Dentro del departamento o del seminario, las mayores dificultades se centran en la escasa práctica de trabajo en equipo y en la falta de comunicación sobre temas de la enseñanza de su área, con el consiguiente aislamiento en su trabajo. Al docente le cuesta ejercer la autonomía personal que tiene actualmente, refugiándose en la pretendida obligación de completar un programa que, en la realidad, hace coincidir con el del libro de texto utilizado, y que le sirve de excusa para no hacer un planteamiento del currículo adaptado a su contexto personal, de seminario y de centro.

La relación con los profesores de otras áreas del mismo grupo de alumnos es similar a la que tienen los demás: acuerdos en criterios generales y escaso trabajo de relación o de coordinación entre las áreas.

El cambio más importante que pretende la Reforma en relación con el profesorado está implícito en la proposición de un modelo de currículo abierto con distintos niveles de concreción, correspondiendo al profesorado organizado en su centro de trabajo la elaboración del segundo y tercer nivel de concreción. Esta proposición supone un auténtico reto para los docentes y para todas las personas e instituciones con responsabilidad en su formación.

Una propuesta de cambio debe partir del análisis de la situación de partida y el profesorado hasta este momento está acostumbrado a trabajar con un currículo cerrado, tanto en lo que se refiere a los contenidos —conceptos, procedimientos o actitudes— como a sus secuencias, realizando sólo pequeños cambios en cuanto a la temporalización o exclusión (pocas veces inclusión) de algunos temas y con una variación todavía menor en la metodología didáctica, debido esto, entre otras cosas, al propio formato del material que se utiliza que, en general, está concebido a este respecto desde el mismo punto de vista. Tampoco es muy habitual que se realicen reflexiones sobre objetivos generales, de etapa o de área u otros aspectos del currículo. Esta forma de trabajo ha condicionado incluso la estructura de su jornada laboral en la que hay muy poco tiempo dedicado a las actividades de elaboración de Proyecto Curricular.

### Fundamentación epistemológica

La matemática en la etapa de Secundaria tiene un carácter más abstracto que en la de Primaria y, en consecuencia, los alumnos pueden trabajar de forma progresiva sobre representaciones simbólicas, formular conjeturas e hipótesis y realizar comprobaciones y deducciones. No obstante, teniendo en cuenta la diversidad en las clases de Secundaria, las referencias concretas, la relación con la experiencia, las estimaciones, el cálculo mental, el estudio de ejemplos etc. deben estar presentes en todo momento para apoyar el pensamiento hipotético-deductivo y para dar significado a los símbolos y a los conceptos.

Las Matemáticas siempre se han considerado esencialmente deductivas, pero la deducción no es el sistema de trabajo de los matemáticos. El empirismo, con la experimentación y el ensayo, son las vías más genuinas de hacer matemáticas. La comprobación de hipótesis y el estudio de ejemplos están en la esencia del trabajo productivo, de construcción de conceptos e ideas que debe realizar el alumno para conseguir un aprendizaje estable y operativo. En este sentido, las calculadoras y ordenadores dan un paso más en esta faceta experimental de las matemáticas al proporcionar una fuente de conocimiento, unos elementos potentes que permiten comprobar, rápidamente, la consistencia de propuestas e hipótesis.

Se está haciendo un gran esfuerzo para superar una matemática formalista, que hace de la precisión, el rigor y la simbolización fines en sí mismos, mediante el desarrollo de otra matemática en la que las intuiciones, las conjeturas, las estimaciones, las probabilidades, los ensayos, son su parte esencial y en la que los símbolos se introducen sólo cuando tienen significado y facilitan la tarea. La formalización debe aparecer al final, precisamente para "dar forma" y comunicar fielmente las ideas, sin ambigüedades, y el rigor, en suma, debe adecuarse a la edad, las posibilidades y las necesidades del alumnado.

La matemática está presente, cada vez con más fuerza, en todas las actividades de la vida: en los medios de comunicación (especialmente, en la prensa), en los temas laborales, sociales, de economía diaria, en el arte, en la técnica, que de forma creciente forma parte de nuestro entorno, en el consumo, en el ocio...; en todas ellas, la matemática es, cada vez más, un elemento esencial para su comprensión y su adecuada interpretación. La necesidad de tener un conocimiento de la matemática está expresado en el concepto de "numerización", paralelo al de "alfabetización", que resume la necesidad de integrar la matemática dentro de los conocimientos culturales imprescindibles de la persona actual.

La matemática debe conectar con los conocimientos e intereses de los alumnos y con su realidad sociocultural y económica. En el aula deben plantearse problemas de la vida real o utilizarlos como referencia para introducir otras cuestiones matemáticas, pero nunca se debe olvidar el carácter de disfrute, de juego, de reto intelectual, que impulsa siempre la labor de los matemáticos y que hace más personal y duradero el interés por su estudio y aplicación y, en general, fomenta una actitud positiva hacia esta ciencia.

En los últimos años ha habido un cambio en el concepto de matemática escolar, que se ha querido simbolizar con el término "educación matemática", suficientemente expresivo, en el que se quiere resaltar el carácter complejo y general que tiene la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en donde intervienen todas las capacidades y actitudes de los alumnos y, al mismo tiempo, la inserción de su enseñanza dentro de la educación integral de los individuos.

Los temas transversales deben formar parte del currículo, especialmente, aquellos que tengan una relación más real e influyente en la matemática: Educación para el Consumidor, Educación Ambiental, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, etc., que pueden constituir una fuente de recursos para la enseñanza de la materia y pueden encontrar en ésta un instrumento para su desarrollo. El profesorado debe aprender cómo se pueden relacionar estos temas con la matemática, conocer experiencias sobre ello y, sobre todo, llegar a convencerse de la necesidad y la pertinencia de tratar estos temas dentro de su área.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

El rendimiento en matemáticas se ha constituido en el elemento de selección por excelencia de los alumnos y en un factor determinante para la medida de su inteligencia y capacidad para el trabajo intelectual y, en consecuencia, la matemática ha reforzado su consideración de área prestigiosa, lo que unido a su carácter abstracto y acumulativo y, por tanto, a su dificultad la convierten en una materia oscura y mítica para muchas de las personas que la estudian.

Esta sobrevaloración académica y social de la matemática hace que los alumnos sientan su fracaso en matemáticas como un fracaso personal y aún los que superan esta circunstancia, suelen conservar una actitud pesimista hacia sus posibilidades matemáticas que les hace desistir de resolver personalmente cualquier situación de su vida en la que pueda aparecer algún obstáculo que identifiquen como de tipo matemático.

El fracaso escolar que se produce en el área, quizá el mayor de todas las materias, ha sido la causa y el motor de las distintas corrientes y movimientos que desde muchos ámbitos y, en particular, desde el del profesorado, han realizado un esfuerzo para adecuar la enseñanza de la matemática a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.

Dentro de la totalidad de cuestiones didácticas que debe plantearse el profesor de matemáticas pueden identificarse cuatro aspectos que reúnen caracteres esenciales de su trabajo y que podrían constituirse en cuatro campos de acción de la labor de la formación del profesorado en esta área. Estos aspectos son los siguientes:

**Conocer los preconceptos y las concepciones erróneas de los alumnos**

El estudio de los errores conceptuales es una de las fuentes más fecundas y más accesibles que tiene el profesorado para hacer un seguimiento de la construcción del conocimiento matemático de sus alumnos y, al mismo tiempo, constituye una vía de enseñanza-aprendizaje: preguntar a los alumnos, escuchar sus razones y sus explicaciones e interpretarlas desde el punto de vista de sus concepciones puede convertirse, incluso, en un método de enseñanza. Plantear situaciones en las que se ponga de manifiesto la forma como entienden los alumnos los distintos conceptos matemáticos y favorecer actividades de discusión que hagan aparecer las contradicciones, encontrando, desde sus ideas propias, otras más coherentes y ajustadas es lo que se denomina Enseñanza por Diagnóstico, que en matemáticas se ha desarrollado con resultados muy positivos.

Es necesario un cambio de actitud entre los docentes para que consideren los errores, no como una prueba para justificar una evaluación negativa, ni como una deficiencia que el profesor conjura pronunciando la respuesta correcta. Los errores expresan la disposición de las capacidades cognitivas de los alumnos y sus limitaciones (por ejemplo, la de no ser capaz de "gestionar" de forma simultánea una cantidad relativamente grande de información), y suelen estar integradas en un sistema coherente que garantiza su persistencia, en muchos casos incluso después de su eliminación aparente.

**Cómo se incorporan y se "gestionan" las estrategias de Resolución de Problemas**

La Resolución de Problemas es un enfoque de la enseñanza de las Matemáticas que hace hincapié en las actividades mentales más propias de las matemáticas, más cercanas al trabajo científico: plantearse problemas e hipótesis, realizar búsquedas sistemáticas, plantearse aspectos parciales o simplificaciones del problema, ensayar posibles soluciones o caminos para la solución, realizar estimaciones, comprobar e interpretar resultados, buscar generalizaciones, etc.

Resolviendo problemas, el alumno puede colocarse en situaciones de aprendizaje del tipo de las que experimenta un matemático: suponer, comprobar, intentar un contraejemplo, variar las hipótesis, ensayar otros caminos, seguir procesos de descubrimiento. Estas son acciones que implican en la tarea al que las realiza y que proporcionan experiencias excitantes y satisfactorias. Por desgracia, la situación de las clases de mate-

máticas presenta otro aspecto: agobiados por la gran cantidad de contenidos de los programas, los alumnos y alumnas se limitan a aprender y repetir la matemática organizada y coherente que el profesor les sirve.

La Resolución de Problemas puede integrarse en la clase siguiendo un plan organizado, o bien, puede iniciarse mediante actividades puntuales con problemas seleccionados que podrían irse ampliando hasta llegar a determinar la forma de hacer matemáticas en clase. En cualquier caso, es imprescindible que el docente actualice su experiencia en este campo con problemas adecuados a su nivel.

**Cómo hacer de las matemáticas un instrumento para explicar la realidad**

Las Matemáticas no pueden separarse del modo en el que viven los que las hacen y debe relacionarse con la realidad que rodea a los alumnos. La búsqueda e identificación de los aspectos matemáticos de la realidad, el uso de la matemática para entender o resolver problemas sociales, de la vida cotidiana, de la ciencia, de la naturaleza, la realización de actividades matemáticas que utilizan textos con datos reales, son formas de dar a la matemática un sentido vivo, actual, práctico, que la hace más humana y que descubre su papel como instrumento para el conocimiento y el desarrollo de las personas.

**Qué recursos didácticos existen, qué usos permiten y cómo se utilizan en el aula**

Los materiales didácticos pueden contribuir a la creación de situaciones de aprendizaje en las que se ponga de manifiesto la relación entre lo abstracto y lo concreto, en las que el material se constituya como mediador entre el alumno y el conocimiento y sirva como referencia física, tangible, sobre la que aplicar un razonamiento apoyado por los sentidos.

El carácter abstracto de los objetos matemáticos, hechos de relaciones, propiedades, transformaciones, probabilidades... encuentra en los materiales un contexto concreto sobre el que estudiarlos (del que, por otra parte, hay que salir en su momento para aprender los conceptos matemáticos en su generalidad). Es además un elemento intermedio en el que conectar con los conocimientos previos del alumno y hacer su aprendizaje más significativo.

El uso de materiales en el aula supone una mayor dedicación y un cambio de actitud por parte del profesorado. Los materiales exigen (y facilitan) un tratamiento más experimental de los temas, un ritmo de trabajo más adaptado a la diversidad de los alumnos de la clase y permiten situaciones de observación, análisis e investigación, que condicionan en gran medida el carácter de la enseñanza. Sin embargo, también puede hacerse de ello un uso indebido cuando no se deja suficiente tiempo al alumnado para explorar y sacar sus conclusiones y, por el contrario, se adelantan las soluciones y se integra el material como un elemento más de estudio con el que puede llegarse a veces, en uso diametralmente opuesto al adecuado, a exigir que se aprenda de memoria.

*La evaluación*

La evaluación debe adaptarse a la realidad de la clase de matemáticas. Si se basa en pruebas en las que se evalúan sólo definiciones y destrezas puede dejar sin consistencia las innovaciones y los intentos para realizar un apren-

dizaje más significativo, pues es sabido el condicionamiento que produce la evaluación en la organización del aprendizaje del alumno, en particular, en su consideración del peso y la importancia que debe dar a cada aspecto para salir bien librado de las pruebas. La evaluación debe estar integrada, en lo posible, en la actividad normal de la clase, como elemento formativo e informativo, aunque se reserven también algunos tiempos específicos para valorar aspectos concretos que así lo requieran.

*Las necesidades de formación en las distintas partes de la matemática*

Los distintos contenidos de la matemática suponen necesidades de formación específicas en todos los campos. A falta de un estudio más sistemático sobre el asunto, pueden destacarse algunos aspectos notables sobre los que suele haber un acuerdo generalizado: la necesidad de valorar adecuadamente las dificultades del aprendizaje del *álgebra*, debidas en gran parte a la multiplicidad de significados de las letras y los símbolos, dificultades que están presentes, incluso, en los problemas aparentemente más elementales; el desconocimiento y la desatención de la *geometría del espacio*, de gran tradición hace algunos años, pero barrida por las corrientes formalistas aunque, últimamente, se están haciendo esfuerzos para su recuperación; el escaso tratamiento, debido probablemente a su carácter de disciplina relativamente reciente, de la *estadística,* que se subvalora frente a otros contenidos matemáticos, la deficiente formación inicial del profesorado en este tema influye, sin duda, en este tratamiento y en esta consideración, lo anterior vale especialmente para la estadística bidimensional que está casi olvidada; el miedo a enfrentarse con el *azar*, por idénticos motivos que con la estadística; el desconocimiento, salvo en el caso de personas aisladas, de la *historia de la matemática* como elemento que pone de manifiesto el carácter de la matemática como ciencia en evolución.

*Contenidos de dimensión transversal más relacionados con la enseñanza de la matemática*

La Educación Ambiental puede tratarse dentro de las Matemáticas como tema de las actividades en las que, de forma más o menos directa, aparezcan las ideas de respeto al medio ambiente y datos e informaciones que contribuyan a desarrollar conciencia y sensibilidad por los problemas ambientales. La estadística puede contribuir especialmente a estos objetivos, por ejemplo, organizando datos sobre la agresión de los diversos agentes al medio ambiente y la evolución de los procesos de degradación y de acción positiva que se realizan sobre él. La medición de distancias y alturas, el reconocimiento y clasificación de formas geométricas en la naturaleza rural o urbana y otras muchas actividades que se pueden realizar fuera de la clase o del centro pueden contribuir a conocer el entorno próximo y a practicar en él un comportamiento correcto.

En el tema de la Educación para el Consumidor es donde se pone de manifiesto de forma más clara y continua la relación de la matemática con la vida cotidiana. Desde hace mucho tiempo, los problemas en los que intervienen pesos, cantidades, medidas y precios han formado parte del paisaje de los libros de texto de matemáticas. El paso siguiente sería conseguir que esas actividades se refieran a hechos reales con datos reales y que incorporen una dimensión reflexiva y crítica, de forma que puedan proporcionar instrumentos para el análisis de situaciones conflictivas, como ocurre en la comparación de precios por unidad en productos presentados en pesos diferentes, o la interpretación de la publicidad, con sus gráficas engañosas, sus razonamientos incorrectos y falaces y sus interpretaciones abusivas de probabilidades de premio en los juegos de azar, por poner algunos ejemplos.

De entre los medios de comunicación, la prensa es un recurso de primer orden en la clase de matemáticas. De las páginas del periódico es posible obtener multitud de material para la clase: azar, números, geometría, estadística..., todos los temas matemáticos aparecen dentro de las informaciones periodísticas; noticias que utilizan tablas, gráficos, porcentajes, proporciones, medidas, números, etc.; informaciones científicas que precisan de la matemática para interpretarlas; análisis de figuras y de razonamientos; pasatiempos de tipo lógico y, a veces, problemas específicamente matemáticos; y en un aspecto muy concreto, la distribución del espacio dentro de cada página del periódico puede dar lugar también a consideraciones métricas y geométricas.

Por otra parte, el uso de la matemática relacionada con la prensa, como ocurre también en las relaciones de ésta con las demás áreas del currículo, puede favorecer el hábito de lectura de la prensa y el hábito de lectura en general, y hacerlo de una forma más profunda, significativa, con conocimiento de los elementos y de las claves que se utilizan en la exposición y en la presentación de las noticias.

En cuanto a la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, la matemática es un área tradicionalmente considerada masculina, en la que las expectativas respecto a las alumnas suelen ser más bajas que respecto a los alumnos. Éstos suelen atribuir su éxito a su inteligencia y su fracaso a su falta de esfuerzo o a su mala suerte, al revés que las alumnas.

Es muy importante considerar a las niñas como personas que pueden realizar las actividades matemáticas con el mismo interés y el mismo rendimiento que sus compañeros, favoreciendo su participación en la clase con preguntas y propuestas y ayudándoles a desarrollar su autoestima, felicitándolas por sus éxitos igual que a los alumnos, utilizando textos con imágenes y ejercicios en los que aparezcan figuras femeninas en una proporción equivalente a las masculinas, en actitudes activas y realizando todo tipo de actividades. Esto es especialmente importante por el sentido que se le suele dar a las matemáticas como prueba y llave para la autovaloración personal y la orientación hacia estudios técnicos, en los que las mujeres aún constituyen una minoría.

Las Matemáticas pueden tener un papel importante en el tema de la Educación para la Paz como área en la que se pueden tratar y analizar distintos aspectos de la vida cotidiana. En este sentido, los temas que se tratan y la forma como se tratan, incluidos en particular los elementos gráficos (por ejemplo, de distribución de la riqueza, de gastos de armamento, etc.), pueden seleccionarse para que fomenten las ideas de justicia, tolerancia y solidaridad.

Al lado del trabajo y la reflexión individual, muy necesario en matemáticas, el trabajo en pequeño grupo puede ayudar a establecer relaciones de cooperación y autoayuda, que pueden constituir una alternativa a la competición y a la emulación, actitudes a las que es fácil que se deslice la actividad matemática, y pueden dar como resultado actitudes y valores propios de una cultura de paz.

La seguridad y la confianza en la capacidad propia para enfrentarse a cálculos, estimaciones, percepción del espacio y, en general, a problemas de todo tipo contribuyen al desarrollo de la autonomía y afirmación personal, base de la libertad.

El conocimiento de la probabilidad y estadística permite identificar situaciones, cada vez más abundantes, en las que se usan gráficos y otras informaciones de forma incorrecta y abusiva, tratando de dar una impresión de los datos distinta de la realidad.

**Algunas sugerencias generales para el asesoramiento**

— No hay que pensar que todas las deficiencias se dan, todas a la vez, en la misma persona, departamento o centro escolar. Se presentan por separado y en diferentes situaciones.

— El asesor o la asesora debe partir de una consideración positiva del profesorado.

— La labor de asesoría no es tanto detectar necesidades como generarlas.

— Se debe proceder de forma inductiva, a partir de las necesidades más inmediatas del profesorado mediante actividades aplicables de forma directa en sus clases. No obstante, hay otras vías de implicación, por ejemplo, desde la elaboración del Proyecto Curricular o del Proyecto Educativo, o planteándose las tutorías o la orientación, etc.

— Empezar por pequeños objetivos y proporcionar siempre al docente recursos suficientes para que se oriente en su trabajo. Proponer y orientar pequeñas experimentaciones con buenas posibilidades de éxito, que dispongan al profesor en una actitud positiva dispuesta a la innovación y al cambio.

— Procurar huir de inútiles discusiones iniciales sobre las posibilidades de cambiar la enseñanza en abstracto, mejor hacer propuestas concretas y puntuales que pongan de manifiesto esta posibilidad y puedan empezar a implicar al docente.

— Animar al profesorado a observar lo que ocurre en su clase, en particular, a escuchar a sus alumnos, a interpretar sus explicaciones, sus preguntas y sus comentarios como la expresión de sus ideas, su forma de entender los conceptos, para poder identificar las dificultades y los bloqueos del aprendizaje.

— Transmitir entusiasmo por la tarea (predicar con el ejemplo). Estar en condiciones de aplicar en el aula lo que se le propone al profesorado y, eventualmente, aplicarlo.

— Favorecer la lectura, el intercambio de información, de experiencias y de materiales.

— Informar a los docentes de actividades y recursos que refuercen su formación y le ayuden a integrarse en la comunidad de educación matemática.

— Estudiar, junto al profesorado, los libros de texto, analizando críticamente su contenido y proponiendo modificaciones.

— Estimular el uso de recursos materiales, analizando sus posibilidades didácticas y apoyar la necesidad de un progresivo equipamiento de las aulas para almacenar materiales, trabajar con ellos y elaborarlos.

— Ayudar al profesorado a plantearse sus problemas pedagógicos y didácticos, delimitándolos y priorizándolos, teniendo en cuenta sus necesidades, deseos y posibilidades.

— En todas las modalidades formativas, reservar tiempo para presentar experiencias, actividades y materiales en el aula.

— Los objetivos científicos que se plantee el asesor para los docentes deben introducirse a partir de objetivos didácticos que, además, puedan ponerse en la perspectiva de su trabajo con los alumnos y alumnas.

## 2.3.8. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Música

ANDREA GIRÁLDEZ HAYES

### Introducción

La Música en la etapa de Secundaria se organiza como un área independiente de la Educación Plástica y Visual con la que formaba parte del área integrada de Educación Artística de Primaria, debido a que se amplían y diversifican los contenidos y a que las características evolutivas del alumnado en esta edad permiten análisis musicales más pormenorizados y una mayor especialización en las distintas técnicas y habilidades del área. Es obligatoria en los tres primeros cursos de la etapa y optativa en el cuarto, por lo que se trataría de que aquellos alumnos y alumnas que la hayan elegido profundizaran los contenidos tratados en cursos anteriores.

La Música es un lenguaje basado en la ordenación temporal del sonido. Como arte del sonido atañe fundamentalmente a la experiencia auditiva, característica por la que se diferencia de otras manifestaciones artísticas con las que mantiene un claro paralelismo como forma de expresión y comunicación. Se trata de un lenguaje con una presencia permanente en la experiencia cotidiana de los adolescentes. La Música es, en la actualidad y gracias al auge de los medios audiovisuales, un arte poderosamente masivo y su invasión diaria es una característica distintiva de nuestro tiempo. La educación musical resulta, por ello, imprescindible en la etapa de Secundaria. Con ella se pretende educar al alumnado en la observación, apreciación y análisis de la realidad sonora que le circunda y colaborar en la formación de capacidades que le permitan gozar y participar en las actividades musicales como auditor, intérprete y compositor.

Habrá que tratar, pues, de lograr que los alumnos y las alumnas desarrollen una competencia musical tal que les permita alcanzar satisfactoriamente estos niveles de expresión y percepción, planificando el contacto con actividades de carácter variado, pero siempre enmarcadas en un enfoque instrumental del área. Desde este enfoque, el desarrollo del currículo de Música debería tener una continuidad entre las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria, promoviendo la consecución de una serie de capacidades básicas que garanticen la cultura musical del alumnado más allá del trabajo en el aula.

En la etapa de Primaria, el acercamiento a la Música tiene un carácter más intuitivo y depende fundamentalmente de la memorización, la imitación y la experimentación. Este acercamiento exploratorio se va ordenando progresivamente respondiendo a un proceso de aprendizaje en el que las capacidades y los conceptos musicales se adquieren de acuerdo a una progresión lógica en la que cada nueva experiencia se construye sobre la anterior. En la etapa de Secundaria, la educación musical ha de partir de las experiencias previas de los alumnos y las alumnas e incorporar elementos de mayor complejidad y de análisis musical más rigurosos, siempre de acuerdo con el enfoque lúdico y exploratorio del área. Los docentes han de asumir la tarea de crear actitudes abiertas frente al hecho musical y la de favorecer el desarrollo de un juicio personal que permita al alumnado fundamentar sus gustos y preferencias musicales desde un conocimiento del hecho musical.

Analizando los ocho objetivos generales del área de Música en la Educación Secundaria Obligatoria, enunciados en el Real Decreto 1345/1991, podríamos agruparlos en torno a la consecución de cuatro grandes capacidades referidas a la audición, la interpretación, la creación y la formación del juicio crítico frente al hecho musical.

La planificación de la formación permanente debería, por tanto, atender a los aspectos que permitan abordar los contenidos más novedosos del área y aquellos otros que por su dificultad o poca tradición entre los docentes necesiten de una mayor profundización. Asimismo, habría que dotar a los docentes de las estrategias metodológicas adecuadas para que los alumnos y las alumnas realicen aprendizajes significativos. Un programa de actualización científica y didáctica del profesorado que imparte el área de Música en Secundaria debería, por tanto, definirse en torno a dos ejes fundamentales:

— Contenidos que se derivan de un modelo profesional en el que el profesorado se convierte en un agente curricular que elabora proyectos de área para cada etapa.

— Propuestas que ayuden a lograr una sólida fundamentación epistemológica, psicopedagógica y didáctica del área.

### Fundamentación epistemológica

El nuevo modelo curricular implica cambios sustanciales respecto al anterior. Hasta ahora la presencia de la Música generalmente sólo se abordaba a través de unos contenidos de carácter predominantemente historicistas, descontextualizados y faltos de interés para el alumnado. Se trataba, a menudo, de un enfoque en el que el alumno era un sujeto pasivo, y el educador, en el mejor de los casos, un buen expositor.

La educación musical en las nuevas propuestas ministeriales presenta una triple dimensión referida respectivamente:

— a la música como lenguaje;

— a la música en su dimensión estética;

— a la música como medio de comunicación;

y considera a los alumnos y las alumnas como sujetos activos, destinatarios de una educación en la cual la meta de la acción docente es formar individuos socialmente autónomos, capaces de resolver las problemáticas cognitivas que se le presenten, de plantear otras situaciones para descubrir y de proponer nuevas soluciones.

El nuevo currículo está abierto a la investigación del docente y a la búsqueda de aquellos ejes que planteen problemáticas significativas para el alumnado. Esta modalidad permite al grupo clase una participación activa que implica tomar parte en el diseño de los problemas y en la formación de estrategias para su resolución.

En la L.O.G.S.E. se concede a los centros un amplio margen de autonomía. Esto implica una toma de decisiones por parte de los claustros que determina la necesidad de formación del profesorado para posibilitar la elaboración de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de las distintas etapas. Con el fin de apoyar estos procesos de desarrollo curricular y de trabajo en equipo para la elaboración de Proyectos Educativos, el profesorado de Música necesita formación en los aspectos siguientes:

— Teoría Curricular: modelos curriculares, elementos del currículo, niveles de concreción curricular, estructura de un Proyecto Educativo y de un Proyecto Curricular y orientaciones sobre las formas de abordar los proce-

sos de elaboración. Tipos de contenidos curriculares del área y criterios de organización. Instrumentos de evaluación. Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares y de programas de diversificación curricular.

— Bases psicológicas, sociológicas y pedagógicas del currículo: modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje, evaluación del contexto social y familiar del alumnado, modelos pedagógicos, etc.

— Diseño de unidades didácticas. Criterios para la selección y organización de contenidos. Elaboración de secuencias. Criterios para el diseño de actividades.

— Análisis, posibilidades y adaptación de materiales curriculares.

Si bien se trata de aspectos generales, estos contenidos deberían abordarse en relación a cada área y etapa concreta, evitando así la generalización y adaptación de modelos no siempre aplicables a todas las áreas del currículo.

En lo que se refiere a la fundamentación epistemológica del área, el nuevo enfoque de la educación musical en Secundaria requiere, sin duda, un análisis de las posibilidades de actuación del profesorado de acuerdo a su formación inicial y experiencia previa. Se deben distinguir las necesidades de formación en función del perfil del profesorado, ya que éste posee, en términos generales, diferentes niveles de formación inicial. Habría que diferenciar entre los docentes que provienen del Conservatorio y aquellos otros que han realizado estudios diferentes a los mencionados. Incluso en el caso del profesorado con titulaciones del Conservatorio, es importante distinguir entre aquéllos cuya formación ha estado centrada básicamente en el estudio de un instrumento y aquéllos que tienen la especialidad de Pedagogía Musical. En cada caso, las necesidades de formación estarían en consonancia con su nivel de aproximación al área. El profesorado de Secundaria que ha realizado algunos estudios de Música, pero cuya titulación corresponde a otras áreas (generalmente Historia) está necesitado, prácticamente en su totalidad, de una formación completa en el área (ni su formación inicial, ni su práctica docente anterior guarda relación directa con el nuevo currículo). Respecto al profesorado de Secundaria con titulación superior de Conservatorios, su formación está basada, generalmente, en planes de estudio que incluyen asignaturas formativas tradicionales (armonía, contrapunto, morfología, instrumento, etc.) y no contemplan asignaturas vinculadas a la formación didáctica. Salvo excepciones, la mayoría del profesorado no ha recibido una formación adecuada en aspectos tales como didáctica de la música, técnicas de improvisación, danza, utilización de medios audiovisuales e informáticos, técnicas de investigación, etc. Las nuevas propuestas ministeriales requieren de un conocimiento y control de habilidades profesionales como las mencionadas.

Un profesor de Música debería ser, fundamentalmente, un buen músico, es decir, una persona capaz de expresarse musicalmente a través del canto, la ejecución instrumental y el movimiento, de comprender y analizar los mensajes musicales y poseer una sólida formación didáctica referida a su área de enseñanza. De lo señalado en el apartado anterior se desprende que gran parte del profesorado presenta carencias en uno o varios de los aspectos fundamentales para un desempeño eficaz de su función docente, por lo cual es necesaria y urgente una actualización científica y didáctica, especialmente en aquellos aspectos referidos a los contenidos más novedosos del currículo:

— Expresión vocal y canto: técnica vocal, repertorio, dirección coral.

— Expresión instrumental: técnicas instrumentales, repertorio, instrumentación, dirección.

— Movimiento y danza: expresión corporal, danza, coreografías, etc.

— Lenguaje musical: técnicas de improvisación y composición, procedimientos de análisis musical, tendencias actuales de la Música, etc.

— Nuevas concepciones en el análisis y estudio de la Historia de la Música, Sociología de la Música, Psicoacústica, etc.

— Utilización de las nuevas tecnologías en el aula: medios audiovisuales, ordenadores, instrumentos electrónicos, etc.

Sería un error considerar que estos conocimientos deben ser trasladados directamente a las aulas sin entender que forman parte de la propia formación del profesorado, quien deberá fundamentar nuevas perspectivas didácticas.

Asimismo, parece necesario incidir en la formación del profesorado referida a aspectos psicopedagógicos relacionados con las características de los alumnos y alumnas de 12 a 16 años que, a partir de ahora, accederán a la etapa de Secundaria para poder adaptar a sus necesidades las exigencias del currículo. En este sentido, la Formación del Profesorado puede resultar más asequible y motivadora si se centra la actividad en torno a las aportaciones realizadas, dentro y fuera de nuestro país, en relación a problemas de aprendizaje de las artes, en general, y de la Música en particular. Más allá de la consideración de las teorías generales del aprendizaje que están más conectadas con la propuesta oficial del currículo (el constructivismo, el aprendizaje significativo...) y que son parte de la formación sobre teoría curricular de todo el profesorado, en el marco concreto de las artes y de la Música es posible recurrir a estudios en los que hay abundante información: D. J. Hargreaves, L. Davidson y L. Scripp, K. Swanwick, M. Schafer, C. Delfratti, etc.

Como ejemplo del tipo de cuestiones que abordan estos estudios, pueden citarse las siguientes:

— La psicología evolutiva y las artes. Teorías del desarrollo artístico.

— Educación y desarrollo musicales desde el punta de vista cognitivo. Modelo cognitivo-evolutivo de educación musical. Las pedagogías musicales como perspectivas de desarrollo cognitivo.

— El currículo musical: elaboración y evaluación.

— Investigación experimental en Música y en educación musical.

Además de estos aspectos concretos y fundamentales de enseñanza y aprendizaje, habría que considerar aspectos más globales, como el desarrollo psicointelectual del alumnado de esta etapa, de transición entre el pensamiento concreto y formal, que permiten abordar tareas más abstractas. Por otra parte, es fundamental un conocimiento del desarrollo psicoafectivo, de los intereses, gustos y aficiones musicales del alumnado como punto de partida para la creación de actitudes abiertas y respetuosas para con el hecho musical y un reconocimiento del importante papel que juega esta disciplina en el proceso de integración e interacción social de los adolescentes.

A la formación específica del área, debería añadirse la formación en los temas transversales explicitados en el currículo oficial, especialmente aquellos en los que la incidencia en el área es mayor:

— Educación para la Salud;

— Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos;

— Educación para la Paz;

— Educación del Consumidor;

— Educación Ambiental;

campos en los que debería formarse al profesorado en conceptos y procedimientos específicos.

El docente de Música también desempeñará funciones específicas en el espacio de la optatividad. En este sentido, habrá que prever cauces de formación en aquellas materias que, directa o indirectamente, se vinculan al área, de modo que en cada centro educativo existan profesores y profesoras preparados para impartirlas, y que su planificación en el centro responda al tipo de alumnado y características particulares del centro y no dependa de que exista algún profesor previamente formado.

Entre las materias optativas para la etapa de Secundaria Obligatoria los docentes de Música pueden encargarse (bien en su totalidad o en colaboración con profesorado de otras áreas) de, al menos, cuatro de ellas: Canto Coral, Taller de Teatro, Imagen y Expresión y Expresión Corporal. Esto requerirá, en la mayoría de los casos, de la programación de actividades de formación especiales y diferenciadas que amplíen su formación inicial.

Canto Coral es una de las materias de las que el profesorado de Música debería hacerse cargo en su totalidad. Tal como queda reflejado en el documento correspondiente (Cajas Rojas: Canto Coral), existen diferentes vías de concreción para esta materia. Dependiendo de los recursos materiales y de las disponibilidades de cada centro estas vías de concreción se alcanzarán a través de:

— *Canto Coral.* Entendido como la versión "a capella" de la música coral. Esta posibilidad adoptará diferentes modalidades de acuerdo a las características de cada centro y a los alumnos y alumnas que intervengan: coro mixto, coro femenino o coro masculino.

— *Conjunto vocal e instrumental.* Incorporando instrumentos al trabajo de interpretación. En este caso, la música coral se verá enriquecida por las aportaciones tímbricas de los instrumentos. Esta posibilidad también puede adoptar diferentes modalidades que dependen de las múltiples combinaciones de voces e instrumentos.

— *Laboratorio de investigación sonora.* Abordando todos los aspectos relacionados con la manipulación sonora (búsqueda de sonidos, construcción de instrumentos y aparatos sonoros), con la creación de estructuras y su interpretación.

Para poder impartir esta materia el profesorado del área requerirá una formación específica en los siguientes temas:

- Canto y técnica vocal.
- Orquestación.
- Dirección coral.
- Selección, análisis y arreglos del repertorio.
- Dinámica de grupos y organización de ensayos.
- Gestión y organización de conciertos.

En lo que se refiere al Taller de Teatro el profesorado de Música puede desempeñar un importante papel en el trabajo referido a diversos contenidos de esta materia, como por ejemplo: técnicas de relajación, técnicas de respiración y emisión de la voz e investigación sobre las posibilidades expresivas de la voz, sonorización (ambientes y tecnología). Además de los aspectos mencionados no cabe duda de que, como arte que se desarrolla en el tiempo, el teatro ofrece múltiples analogías con la Música.

Entre los aspectos que incidirán en un desempeño eficaz del profesorado en esta materia y que, por tanto, deberían ser tratados como temas de formación cabe mencionar:

- Técnicas de relajación y técnica vocal.
- La función de la Música en el teatro.
- Selección y composición de Música para el espectáculo.
- Sonorización (creación de ambientes sonoros, criterios para la producción de efectos sonoros, etcétera).
- Utilización de equipos de audio: grabadores, mesas de mezcla, micrófonos, etc.

Los contenidos de Imagen y Expresión tienen una relación directa con el bloque *Música y Comunicación* y relaciones puntuales con contenidos de los bloques 1, 2, 4 y 5. El profesorado de Música puede colaborar en ciertos aspectos específicos de esta materia estrechamente ligados a la Música. Para esto requeriría una formación específica en aspectos relacionados con la función de la Música en la publicidad, aspectos sociológicos de la Música (como por ejemplo, la Música como elemento de consumo), la Música en el cine, selección de obras musicales y composición musical para audiovisuales y videoclips, utilización de medios técnicos (grabadores, módulos de sonidos, ordenadores, mesas de mezcla, montajes de vídeo y música, etc.).

Por último, en lo que se refiere a la Expresión Corporal, qué duda cabe de la importancia del trabajo corporal en la educación musical y de los importantes puntos de contacto entre ambas materias. El profesorado de Música que participara en el desarrollo de esta materia necesitaría una formación específica en aspectos relacionados con las bases físicas y expresivas del movimiento, la sonorización y musicalización de trabajos de expresión corporal y las relaciones entre Música y movimiento.

Por último, es importante considerar, en lo que a necesidades de formación derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E. se refiere, todos aquellos aspectos relacionados con la opción por una enseñanza comprensiva e integradora en la Educación Secundaria Obligatoria. La atención a la diversidad del alumnado requiere del profesorado conocimientos de:

— Psicología y sociología del adolescente que permitan detectar y realizar un primer diagnóstico de aquellos alumnos y alumnas que manifiesten problemas de aprendizaje, criterios para la organización de tiempos y espacios y de agrupamientos del alumnado.

— Teoría Curricular, para participar en el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares y para tener elementos que ayuden a elaborar una programación atendiendo a los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado.

Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

El currículo prescriptivo determina los objetivos generales de etapa para el área de Música y determina, de forma general, los contenidos organizados en torno a seis bloques. El profesorado es, entonces, el responsable de establecer un planeamiento didáctico, organizando y ordenando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, diseñando una intervención acorde con los objetivos establecidos para cada curso y/o ciclo de la etapa.

La actual propuesta curricular para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria supone la elaboración de propuestas didácticas que tengan en cuenta diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje, para lo cual el profesorado deberá tomar decisiones que van desde lo general —elección de un modelo didáctico que abarque la totalidad de la etapa— a lo particular —elaboración de unidades didácticas que concreten las opciones tomadas por el profesorado—.

En la didáctica de la Música deberían considerarse cuatro cuestiones fundamentales:

— Definir con claridad los problemas específicos de la educación musical y proponer soluciones acordes con cada uno de ellos.

— Conocer las diferentes teorías actuales sobre educación musical y los trabajos de investigación que se están desarrollando sobre este tema como punto de partida para la elaboración de propuestas curriculares.

— Conocer cómo se desarrollan los procesos de percepción y expresión del lenguaje musical (entendido en su sentido más amplio) con el fin de establecer una intervención didáctica adecuada.

— Conocer los diferentes métodos y metodologías de educación musical elaborados por diferentes pedagogos en los últimos años como un recurso para establecer propuestas de trabajo acordes con los objetivos del área.

Estas cuestiones se refieren a un mismo problema y deberían ser consideradas como punto de partida para determinar las actividades de formación del profesorado. Todas ellas convergen en una problemática básica: la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas que permitan operativizar los enfoques del área y que sean abordadas con una diversidad de modalidades formativas que proporcionen al profesorado los elementos necesarios para adquirir una autonomía progresiva para poner en práctica dichas propuestas en los centros y aulas concretos.

Una teoría sobre educación musical muy extendida entre el profesorado es aquélla que define que los alumnos y alumnas son herederos de una serie de valores y de prácticas culturales y que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en las actividades musicales. De acuerdo con esta teoría, la tarea del profesor de música consiste primordialmente en iniciar al alumnado en las tradiciones musicales aceptadas. El reconocimiento de esta teoría se hace evidente en la importancia atribuida a la alfabetización musical, al dominio de un instrumento musical y al conocimiento de un repertorio de las obras de los "grandes" músicos. Uno de los problemas que se relaciona con la aplicación de esta teoría en la escuela es que no contempla la diversidad cultural de los alumnos y alumnas que integran una clase.

Algunas de las nuevas teorías sobre educación musical subrayan las cualidades de expresión y compromiso y ya no consideran al alumno como heredero de ciertas prácticas culturales que necesariamente deben conocer, sino como explorador y descubridor de ciertas realidades a través de una experiencia placentera. Este cambio teórico fundamental exige trasladar el acento metodológico puesto en la instrucción hacia una concepción en la que el alumnado es considerado como improvisador, creador y compositor de su propia música, a fin de estimular la denominada autoexpresión. Situaciones análogas se dan en los nuevos planteamientos referidos a la interpretación musical, a la audición y a la indagación como medio de ampliar los conocimientos que colaborarán en la formación del juicio crítico frente al hecho musical. Una de las principales consecuencias de estas nuevas teorías es que el rol del profesor pasa de ser el "director" musical a facilitador de situaciones en las que el alumno es estimulado, escuchado, aconsejado y ayudado más que enseñado, adiestrado o informado.

De lo dicho se deduce que los nuevos contenidos curriculares exigen un profesorado atento a los procesos de desarrollo perceptivo y expresivo musical. Es necesario, por tanto, proporcionar a los docentes recursos didácticos que posibiliten la formación del alumnado desde una triple dimensión: como *auditores*, como *intérpretes* y como *creadores* musicales. Estos tres aspectos guardan una estrecha relación, ya que gran parte de la actividad musical requiere del desarrollo de dos o tres de estas actividades de forma simultánea. La audición *comprensiva y activa* de la Música depende, en muchos casos, de una experiencia previa de interpretación y exploración de los materiales sonoros. Al interpretar Música es necesario escuchar lo que se está ejecutando. En el proceso de composición musical las ideas se ponen a prueba, tanto a través de la ejecución como de la audición, lo que permite emitir un juicio de valor.

Aunque por razones expositivas ciertos aspectos del área se presentan en diferentes bloques, es evidente que a lo largo del curso el alumnado tendrá oportunidades constantes de participar en las tres actividades principales: interpretación, composición y audición como una forma de interactuar y reforzar la experiencia musical en su totalidad.

A partir de esta idea, se deduce que una organización de las actividades en torno a los bloques de contenidos recogidos en el Decreto de mínimos prescriptivo para el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia es una de las vías posibles pero no la única y que, en cualquier caso, esta organización debe ser ampliada abordando otras cuestiones. En este sentido, los contenidos de formación se podrían organizar en diferentes apartados, algunos de orden general (es decir, que implican a diferentes bloques de contenidos) y otros de orden particular (referidos a algún aspecto parcial del área). Una modalidad de organización podría ser la siguiente:

1. Estudio y análisis de las teorías, métodos y metodologías sobre educación musical.

La implantación del nuevo currículo para el área de Música plantea numerosos interrogantes referidos a la forma de encarar esta actividad. Si bien existen numerosos métodos que han influido en la educación musical de nuestro país, es fundamental que, a la hora de plantear las estrategias didácticas para la educación musical en la etapa de Secundaria, se conozca cada uno de estos métodos y se realice un análisis pormenorizado que permita determinar la eficacia de algunos de los recursos que los mismos plantean. Ninguno de estos métodos es, por sí solo, suficiente para cubrir los requerimientos metodológicos de la educación musical en Secundaria, sin embargo, todos plantean propuestas que pueden ser válidas si el docente sabe adecuarlas a su realidad educativa. En este sentido, es fundamental estudiar detenidamente tanto los métodos de educación musical (Orff, Kodaly, Martenot, Willems) como las metodologías propuestas por importantes compositores y educadores musicales (B. Dennis, M. Schafer, J. Paynter, G. Self y K. Swanwick, entre otros).

2. Modos de *expresión* musical: interpretación.

— Expresión vocal y canto.

— Expresión instrumental.

— Movimiento y danza.

Las habilidades implicadas en el canto, la ejecución instrumental y el movimiento se basan, fundamentalmente, en el aprendizaje imitativo. Los alumnos y las alumnas deben *copiar* un modelo dado, lo cual requiere, evidentemente, que éste sea válido. El docente es quien tiene la responsabilidad de brindar dicho modelo y en él recae el peso de demostrar las particularidades de la técnica vocal, instrumental y del movimiento. Asimismo, el docente debería ser capaz de dirigir las ejecuciones vocales y/o instrumentales de los alumnos y alumnas, de realizar arreglos de canciones u obras musicales acordes con sus posibilidades (lo cual implica conocimientos de armonía, contrapunto y orquestación), de improvisar acompañamientos rítmicos y/o armónicos para las ejecuciones vocales y/o instrumentales, de idear actividades de movimiento o coreografías acordes a diferentes estímulos musicales y de improvisar estímulos musicales para el movimiento.

Muchos de estos contenidos no han tenido cabida en la formación inicial de gran parte del profesorado, lo cual requiere de su participación en actividades de formación específicas que le ayuden a adquirir las capacidades antes mencionadas.

3. Modos de *expresión* musical: composición.

Bajo el término composición se incluyen actividades relacionadas con la creación musical que, sin embargo, presentan características que las diferencian: la improvisación, los arreglos o la composición propiamente dicha. La composición es una actividad fundamental en la educación musical a la que, sin embargo, no se le suele dar la suficiente importancia, potenciando otro tipo de desempeños como la interpretación o la audición.

La **improvisación** musical podría definirse como toda ejecución instantánea producida por un individuo o un grupo. Permite a los alumnos y las alumnas sacar un mayor provecho de las experiencias musicales y una mejor comprensión de la naturaleza de la Música como participantes responsables de su propia creación. La metodología referida a esta actividad es amplia y abarca desde la libertad total hasta la sujeción a reglas o pautas estrictas. La **composición** se diferencia básicamente de la improvisación en que, al componer, el alumno realiza una pieza terminada que puede ser repetida en diferentes ocasiones. Esto implica *retener* aquello que ha inventado, a través de grabaciones, escribiendo la música (tanto con grafías tradicionales como analógicas) o memorizándola. Al igual que la improvisación, la composición depende de ciertas actividades básicas como la exploración sonora (hasta que el alumno no sabe qué se puede y qué no se puede hacer con un instrumento no podrá hacer un uso efectivo del mismo) y los conocimientos básicos de ciertas técnicas que le permitan organizar sus ideas.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, sería importante que se conocieran diferentes procedimientos de improvisación y composición musical y tener los elementos necesarios para orientar al alumnado y proponer actividades en este sentido. Los docentes tendrían que conocer las estrategias metodológicas necesarias para

conducir los diferentes procesos de improvisación y composición tanto individuales como grupales, contar con habilidades para ejecutar acompañamientos para la improvisación (sucesiones de acordes, esquemas rítmicos, etc.) y conocer principios básicos que intervienen en los procesos de composición. Asimismo, es imprescindible que puedan utilizar y sacar el máximo rendimiento de los diferentes recursos puestos al servicio de la improvisación y la composición tales como sintetizadores, teclados electrónicos, magnetófonos y ordenadores.

4. Modos de *percepción* musical y formación del juicio crítico.

— El lenguaje musical.

— La Música en el tiempo.

Desde el punto de vista de la **percepción**, la enseñanza y el aprendizaje de la Música implica el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva de la Música relacionadas con el conocimiento del lenguaje musical. Estas capacidades se vinculan con las del ámbito de la expresión, y muchos de los contenidos referidos a uno y otro ámbito se reiteran. Esto se debe a que gran parte de los contenidos musicales deben ser abordados tanto desde el punto de vista de la percepción como desde el de la ejecución.

En el desarrollo de las capacidades de interpretación y composición musical, el conocimiento y desempeño eficaz de ciertos elementos del lenguaje musical es el factor que permitirá tanto identificar como utilizar los diferentes elementos que componen la Música. El conocimiento del lenguaje y, junto con ello, de la cultura musical ha de permitir al alumnado de Secundaria una reflexión sobre la Música y una mejor comprensión del hecho musical.

Pero es importante no confundir los términos: al hablar de lenguaje musical no se hace referencia al solfeo, sino a un concepto más amplio que implica el desarrollo de capacidades de audición y reconocimiento de sonidos, a la manipulación y transformación del sonido, a principios básicos de construcción musical, al conocimiento del código de escritura musical, etc. y a la utilización o aplicación de estos conocimientos y capacidades en diferentes actividades tales como la interpretación en grupo, la improvisación, la composición, la audición de obras, etc.

Si bien la mayoría de los docentes tienen una formación inicial bastante sólida en lenguaje musical y audición de obras, no puede decirse lo mismo de las metodologías a través de las cuales estos aspectos se desarrollan en el aula y, en este sentido, las actividades de formación deberían incidir especialmente en este último aspecto.

El desarrollo de habilidades referidas al lenguaje musical, tanto en lo que concierne a la adquisición de capacidades de discriminación auditiva como de audición comprensiva de la Música y de conocimiento de los códigos de representación musical, requiere de procesos metodológicos específicos y diferenciados. En lo referido a la comprensión del lenguaje musical, la metodología se centra en ciertas acciones básicas: escuchar, relacionar lo que se percibe con la práctica previa, reconstruir mensajes musicales en audición interior, verbalizar los elementos percibidos, generalizar conclusiones, etc. Las relaciones sonoras y sus principios de organización precisan de una metodología específica que prevea diferentes propuestas para abordar un mismo contenido desde actividades que, sin ser repetitivas, impliquen la aplicación de los contenidos trabajados en nuevas situaciones. Asimismo, el desarrollo de la audición comprensiva requiere de procedimientos cuidadosamente secuenciados en cuanto a los elementos que debe percibir el alumno, los requerimientos de relación de aquello que percibe, la comprensión de los elementos estructurales de una obra musical, etc.

Existen en la actualidad diversas propuestas y metodologías que podrían constituir un punto de partida en las actividades de formación del profesorado, brindando los elementos necesarios para la elaboración de una secuencia lógica y de una metodología acorde con los requerimientos de la disciplina y del alumnado de esta etapa.

Desde el punto de vista de las audiciones, el docente tendría que tener elementos que le ayudaran a determinar exactamente cuáles son los objetivos de cada audición y en qué medida el alumnado está preparado para percibir los elementos que se espera que identifiquen. En la selección del repertorio el profesorado debería establecer una relación directa con los contenidos prácticos trabajados en clase. Paralelamente, estas audiciones pueden dar lugar a un estudio de la situación política, social o cultural de la época en que vivió cada uno de estos autores, intentando que los datos recogidos ayuden a revelar las relaciones entre la época y el lugar en que se compuso una obra musical y sus características. En este sentido, el bloque "La Música en el tiempo", no hace, necesariamente, referencia a un estudio sistemático de la historia de la Música sino a la posibilidad de contextualizar las obras musicales que se escuchan en un espacio y un tiempo determinados, de obtener datos que favorezcan la comprensión de obras musicales de diferentes géneros y estilos, de favorecer el interés por conocer aspectos relativos a la obra que se escucha, tales como el autor, la época, etc. Es importante aclarar que la práctica totalidad de los docentes de Secundaria han recibido una formación en la que se ha conjugado el conocimiento diacrónico: Historia de la Música teñida de un cierto sociologismo, con el sincrónico, inmerso en el formalismo, lo cual requiere del análisis e investigación sobre las diferentes posibilidades de trabajar este bloque de contenidos en el aula desde un enfoque didáctico funcional y comunicativo, que considera al lenguaje musical como un instrumento y a la obra musical como una manifestación artística y cultural.

5. Música y comunicación.

Un análisis profundo de la Música en los medios de comunicación y de la utilización de nuevos recursos audiovisuales, instrumentales e informáticos en la Música son aspectos bastante novedosos que muchos docentes aún desconocen. En este sentido, sería fundamental la participación en actividades de actualización en las que el profesorado tuviera acceso a los nuevos medios técnicos y pudiera conocer, además de su manejo, las posibilidades de utilización de estos recursos en el aula.

6. Materias optativas.

La didáctica de las materias optativas mencionadas en el apartado anterior, hace necesaria, como ya se ha señalado, una formación específica para cada una de las materias en las que el profesorado de Música puede participar.

7. Análisis de recursos.

Existen en la actualidad múltiples recursos (tanto bibliográficos como materiales didácticos) de gran interés para el trabajo en el aula. Muchas veces estos recursos son infrautilizados, bien por no conocer el modo de operar con ellos, bien por no saber en qué tipo de actividades pueden ser de utilidad. En este sentido, deberían proporcionarse actividades de formación específicas en las que se analicen las posibilidades que brindan estos materiales.

8. Elaboración de Proyectos de Etapa y de Unidades Didácticas.

Entre las actividades para el profesorado se debería contemplar una formación específica en las distintas modalidades de elaboración de Proyectos de Etapa y de Unidades Didácticas centrados en la problemática específica del área de Música.

La incorporación de los temas transversales a las actividades y programaciones de aula debería convertirse en tarea habitual, pues así aparece previsto en el currículo prescriptivo. Para ello será necesario desarrollar las vías metodológicas más adecuadas para su total integración.

En este sentido, desde la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, el profesorado ha de dirigir sus esfuerzos para permitir el acceso de las alumnas a todos los campos que comprende la música, favoreciendo el trabajo en grupos integrados por alumnos y alumnas con igualdad de oportunidades en la toma de decisiones para el desarrollo de las actividades y con un reparto equitativo de tareas. Por otra parte, se incluirán en el currículo contenidos tales como la valoración del papel de las mujeres en la producción musical, sus aportaciones a la Historia de la Música, etc.

La Educación para la Paz guarda una estrecha relación con la formación de actitudes y debería estar presente a través de propuestas abiertas en las que los alumnos y las alumnas tuvieran oportunidad de participar en la elección de contenidos y procedimientos de trabajo, en la toma de decisiones y resolución de conflictos en las experiencias grupales, en actividades que propicien tanto el fomento de la autoestima como el respeto y tolerancia ante las propuestas y manifestaciones de los compañeros y compañeras, etc. En la programación se deberían incluir temas que suponen un acercamiento a otras culturas a través del conocimiento de sus costumbres, manifestaciones artísticas, etc., propiciando una actitud de respeto y tolerancia.

Respecto a la Educación Moral y Cívica, a través de la Música los alumnos y las alumnas se dotan de formas específicas de apreciación de la realidad en las que interactúan pensamiento y fantasía. Esto supone otra vía para comprender la realidad personal y social y, por ende, una forma de educación moral. El trabajo en grupo y las experiencias de interpretación colectiva suponen la formación de actitudes de cooperación, integración y respeto por la actuación de compañeros y compañeras. Finalmente, las salidas, tan importantes en el trabajo del área, implican el desarrollo de actitudes de apertura hacia diferentes manifestaciones artísticas y de respeto y atención a las normas de comportamiento más usuales en exposiciones, conciertos, etc.

En cuanto a la Educación para la Salud, se tendrán en cuenta todas aquellas actividades que implican el descubrimiento y uso correcto de las capacidades corporales, ya sea a través del movimiento, la adquisición de nociones espacio-temporales, el uso de la voz (respiración, articulación, resonancia y entonación) y la prevención de disfonías, la consciencia de la contaminación sonora y la propuesta de acciones para combatirla, etc.

Con respecto a la Educación del Consumidor, se deberían abrir cauces para que el alumnado reflexione sobre el uso indiscriminado que hace de la Música, fomentando el desarrollo de un sentido crítico que le ayude a aplicar un criterio personal en la selección de las diferentes producciones artísticas.

La Educación Ambiental se relaciona con el área de Música a través de la observación y análisis de obras artísticas y la valoración del patrimonio artístico de la comunidad y de otras culturas.

Desde el punto de vista de una formación del profesorado en una didáctica específica para el tratamiento de los temas transversales, se pueden considerar los diferentes aspectos:

— Selección de conceptos, procedimientos y actitudes y su secuencia dentro del área.

— Formas de establecer una coordinación entre los contenidos del área y los de las otras áreas curriculares (proyectos de trabajo, unidades didácticas por tópicos, etc.)

— Búsqueda de criterios e instrumentos de evaluación comunes a todo el equipo docente.

— Formas de integrar a todas las partes interesadas en la educación en el centro y su entorno (alumnado, profesorado, padres, etc.) en el desarrollo de los temas transversales.

### 2.3.9. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Tecnología

MARTÍN CABREJAS ELVIRA
LUIS MARTÍN ALONSO

#### Introducción

El área de Tecnología que aparece en el tramo de enseñanza obligatoria con la LO.G.S.E., concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria, carece de precedentes en nuestro sistema educativo. Esta circunstancia caracteriza y condiciona cualquier acción relativa a su implantación y desarrollo en la etapa correspondiente. Y resulta novedosa por tres motivos:

— Se considera un área de formación básica y debe contribuir por tanto a la educación completa de cualquier ciudadano del estado español.

— Pretende traducir a contenidos de aprendizaje la lógica y los elementos esenciales de la tecnología como ciencia cuyo objeto de estudio es el resultado y la acción de la técnica, y como sistema de acciones humanas intencionales y orientadas a la transformación de objetos concretos, superando cualquier tratamiento restringido a especialidades o a campos tecnológicos.

— Vincula teoría y práctica, utilizando como método de trabajo privilegiado el de la resolución de problemas para asegurar el desarrollo de procesos de aprendizaje activos.

En este sentido, las actividades de formación permanente del profesorado vinculadas a esta área deben planificarse considerando que:

— Se trata de un área de nuevo diseño que, aunque relativa a un campo de conocimiento y experiencia definido, no tiene antecedentes directamente transferibles que procedan de las anteriores estructuras curriculares de nuestro sistema educativo.

— El profesorado que se ocupa del área posee una formación inicial muy heterogénea, ligada a visiones muy parceladas y de aplicación concreta de la tecnología como fundamentación y tutela de la acción transformadora; con una acusada desintegración entre la "práctica" (repetición poco reflexiva de tareas) y la "teoría" (mezcla de descripción generalista y fundamentación poco estructurada). Esta percepción de la tecnología, localista, está muy alejada del sentido troncal que debe tener en la E.S.O., que necesita un planteamiento global e integrador como el que ya ha adoptado el área de Tecnología.

— Este profesorado suele tener experiencia previa trabajando en etapas no obligatorias del sistema educativo o en la empresa, de modo que puede tener dificultades para interpretar lo que significa que el área de Tecnología sea común y obligatoria (en muchos casos terminal) para toda la ciudadanía. Por lo general, los docentes

que imparten el área suelen ser receptivos hacia la formación, sobre todo la inicial, porque suelen carecer de herramientas metodológicas ergonómicas y de seguridad sobre los contenidos que han de impartir.

— La asimilación e incorporación a la actividad docente de los cambios estructurales y de planteamiento del currículo precisan de un importante esfuerzo por parte de todos los agentes vinculados al sistema. La formación permanente del profesorado es, en este sentido, una pieza clave de este proceso, y de ella depende, en buena medida, la propia viabilidad de la Reforma del sistema educativo. Esta formación debe responder, por un lado, a una demanda sobre "qué" se debe enseñar, mayor que para el profesorado de otras áreas; y, por otro, "cómo" enseñar, más común con la del resto del profesorado que se incorpora al nuevo sistema educativo.

Las peculiaridades del área y las demandas generadas por la Reforma configuran, por tanto, un perfil del profesorado de Tecnología con una adecuada cualificación en los siguientes ámbitos de competencia: en el área, pedagógica, relacional y en las demandas del sistema educativo.

Por lo que se refiere a la competencia en el área, el profesorado debería poseer conocimientos teóricos y prácticos relacionados con los bloques de contenido que debe desarrollar el área y el dominio de gran variedad de técnicas básicas de taller, así como una interiorización de las actitudes esenciales que aparecen en los contenidos actitudinales de los diferentes bloques del área.

Respecto al segundo tipo de competencia, la pedagógica, el profesorado tendría que estar capacitado para la planificación y puesta en práctica de decisiones curriculares básicas en relación con la selección y secuencia de objetivos y contenidos del área a lo largo de la Etapa, la determinación de sucesivos niveles de exigencias y, por tanto, de criterios de evaluación con sus correspondientes procedimientos. Asimismo, debería saber cómo abordar el diseño y desarrollo de Unidades Didácticas, entendidas como secuencias completas de actuación en el aula asociadas a propuestas de trabajo que aglutinen los contenidos de los diferentes bloques. Otro de los aspectos pedagógicos a tener en cuenta seria el del conocimiento del método de resolución de problemas con solución tecnológica en su aplicación en el aula y una buena organización y utilización del espacio y de los materiales.

En el tercer aspecto, el de la competencia relacional, referida ésta a las relaciones en el aula y en el centro, los docentes tendrían que disponer de recursos y habilidades para trabajar con grupos de alumnos, alumnas y profesorado en las distintas actividades que se generan en el aula taller y/o en aquéllas de carácter interdisciplinar, así como en tareas de programación conjunta.

En cuanto al último de los ámbitos, la competencia para la participación en la organización del centro educativo, han de estar capacitados para participar en la elaboración del Proyecto Curricular y Educativo de los centros y adaptar el currículo prescriptivo a sus aulas concretas, así como tener una disponibilidad favorable para el trabajo colaborativo con el resto de compañeros y compañeras de claustro.

### Fundamentación epistemológica

Como ya se ha mencionado, la concepción parcelada vertical (por campos) y horizontal ("práctica" y "teoría") que por su formación tiene de la Tecnología normalmente el profesorado encargado del área, ha experimentado un refuerzo en su práctica profesional, haya sido o no docente, haciéndola depender de las exigencias concretas de de-

terminados ámbitos de especialización: Tecnología Eléctrica, Tecnología de la Madera, Tecnología de Automoción, etc. Esta situación contrasta notablemente con el planteamiento del área de Tecnología, de modo que conviene precisar brevemente cuáles son sus características esenciales:

— Es un área generalista, no vinculada a ningún campo de especialización, sino de adquisición de conocimientos básicos, conceptuales y de procedimiento, comunes a los diversos campos tecnológicos, que refuerzan el carácter terminal y propedéutico de la Educación Secundaria Obligatoria.

— Está organizada en torno a bloques de contenido: Proceso de resolución técnica de problemas, Exploración y comunicación de ideas, Planificación y realización, Organización y gestión, Recursos científicos y técnicos, Tecnología y sociedad, que se corresponden, a grandes rasgos, con los componentes del saber tecnológico, y que deben ser tratados de forma integrada en cada proceso de resolución. De manera que en cada propuesta de trabajo debe vincularse el mayor número posible de bloques de contenido, buscando siempre que presenten una relación significativa con respecto a un problema al que se le pueda dar una solución tecnológica en el aula.

— Está destinada a aportar coordenadas básicas de descripción del mundo en el que vivimos (función alfabetizadora) y desarrollar las capacidades generales necesarias en la conformación equilibrada del ser humano (función formadora), aunque no tiene encomendada la misión de aportar los conocimientos necesarios para la incorporación inmediata al mundo del trabajo.

— Con un componente metodológico constituido por los procedimientos y estrategias que se requieren para resolver problemas reales (los alumnos y alumnas ponen en juego los conocimientos y aptitudes adquiridos en otras áreas y en sus experiencias extraescolares) y constituido, igualmente, por las habilidades necesarias para analizar y comprender las características, el funcionamiento y las funciones de los productos tecnológicos, que son el referente disciplinar por excelencia para la educación tecnológica y contenido fundamental del área. Todo ello obliga a que los estudiantes experimenten el proceso tecnológico de forma completa, es decir, con diseño, construcción y evaluación de lo realizado, y a que trabajen sobre problemas reales en situaciones concretas. De manera que la aplicación del método es la garantía de la unión entre teoría y práctica. Requiere el uso de estrategias didácticas específicas cercanas al aprendizaje por descubrimiento guiado, en las que no tiene cabida la clase magistral. Cada profesor o profesora coordina, dinamiza y organiza el proceso formativo de manera que el alumnado sea capaz de aprender y actuar en grupo de forma cada vez más autónoma.

— Se desarrolla en un espacio específico, el aula taller, donde alumnos y alumnas pueden trabajar individualmente y/o en equipo y con una distribución zonal acorde con las características de la función o tareas a desarrollar (exposición, estudio, taller, almacén...), todo ello requiere tomar decisiones acerca de la organización de espacios adecuados a cada tipo de tarea y la distribución y uso de herramientas y materiales, teniendo en cuenta de qué manera se facilita la actividad de los estudiantes. El profesorado que imparte el área tendría que disponer de la suficiente información sobre documentación y modos de análisis de materiales de tecnología que van apareciendo regularmente.

— Está coordinada por un profesorado que organiza y dinamiza el proceso educativo, de forma que alumnas y alumnos se convierten en sujetos activos capaces de aprender y actuar en conjunto.

De la situación descrita, se desprende la necesidad de acercar al profesorado desde posiciones limitadas y reduccionistas de la Tecnología a planteamientos más globalizados e integradores de la misma, a la par que críticos respecto a las formas del desarrollo tecnológico.

De igual manera, los docentes del área deben superar la tradicional separación entre el saber teórico y el saber práctico, cuya manifestación es patente no sólo en la actividad profesional, sino también en los propios centros educativos. El área de Tecnología integra ambas manifestaciones al considerarlas como partes de un mismo proceso: el de resolución de problemas con solución tecnológica.

En muchos casos el profesorado de Tecnología deberá adquirir conocimientos y habilidades en campos de la tecnología de los que no es especialista, si bien estos nuevos contenidos han de corresponder a un nivel de desarrollo básico, están caracterizados como instrumentales para la puesta en marcha de procesos tecnológicos más generales y deben adaptarse a las características de la etapa.

Por todo ello, se podrían apuntar como contenidos específicos prioritarios los siguientes:

— Fundamentación epistemológica de la Tecnología.

— Procesos generales de la Tecnología (en el marco más amplio de la resolución de problemas).

— Tecnología, Sociedad y Medio Ambiente.

— Actualización científica y técnica en los distintos bloques de contenido del área (de tratamiento variable en función de los destinatarios).

La formación especifica del área debe estar impregnada, asimismo, de los contenidos correspondientes a los temas transversales del currículo para que el profesorado los incorpore de forma intencionada en el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Aunque todos los contenidos de dimensión transversal son susceptibles de ser tratados en diferentes momentos de la actividad docente, resultan especialmente relevantes para el área los siguientes: Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Ambiental, Educación del Consumidor, Educación para la Salud y Educación para la Paz.

Respecto al primero de los temas, el área de Tecnología es un ámbito propicio para promover un cambio real de actitudes sociales respecto a la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos. La posición marginal de las mujeres respecto del mundo tecnológico es un problema social heredado, que requiere un tratamiento sistemático y perseverante por parte del profesor o profesora de Tecnología, para tener en cuenta también los intereses, motivaciones y experiencias de las alumnas. La ayuda pedagógica deberá orientarse, en muchas ocasiones, a intervenir en la formación de los grupos y en la asignación de tareas y responsabilidades, para aumentar la confianza y seguridad de las alumnas, para animarlas a tomar decisiones y asumir la dirección de grupos.

Existe también un interés patente en el currículo de Tecnología por la Educación Ambiental. El área posee objetivos y contenidos de estudio que manifiestan explícitamente esta intención educativa. El profesorado de Tecnología, durante el desarrollo de todas sus propuestas de trabajo, deberá aprovechar cuantas oportunidades se presenten para que los alumnos y alumnas utilicen criterios de impacto ambiental al elegir un proyecto, al especificar las características de una solución, al seleccionar materiales para la construcción y para que, al diseñar y construir un

producto, evalúen el equilibrio existente entre los beneficios aportados por el mismo y su coste en términos de impacto ambiental, cultural y social.

La Educación del Consumidor está estrechamente ligada al conocimiento de los productos de los que hacemos uso, muchos de ellos proceden de la actividad tecnológica, de lo que se desprende la relación del área con este tema transversal. El profesorado, al poner en marcha actividades de análisis y evaluación de productos, debe poner de manifiesto la condición de usuarios de los mismos, proporcionando pautas para un uso crítico de dichos productos. Asimismo, la adquisición de un vocabulario específico, con un conocimiento claro del significado de los términos técnicos, y la mayor capacidad de interpretación de los lenguajes propios de la Tecnología pone al alumnado en situación favorable en la comunicación entre usuario, producto y productor. De igual manera hay que destacar la presencia de contenidos en el currículo del área relacionados con los mecanismos del "mercado", aportando así nuevos elementos para una adecuada educación del consumidor.

La incidencia en cuanto a la Educación para la Salud debe ir más allá de las medidas meramente preventivas de accidentes. Para ello deben programarse contenidos que fomenten la idea de escuela saludable y la reflexión sobre las condiciones de salubridad de los distintos puestos de trabajo en el mundo laboral.

El desarrollo y la autonomía tecnológicos son los elementos que definen y determinan el límite entre países ricos y pobres. La reflexión sobre la dependencia tecnológica del tercer mundo puede abrir perspectivas para abordar aspectos de la Educación para la Paz, lo mismo que se pueden desarrollar valores de no violencia, conductas asertivas, negociadoras y democráticas desde las relaciones intra e intergrupales.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

En general, el profesorado de esta etapa educativa no dispone de una formación inicial adecuada al desarrollo de la tarea docente. En algunos casos las ofertas de formación permanente, la autoformación y la propia práctica han paliado, en parte, estas carencias; la mayoría de las veces, sin embargo, el profesorado reproduce los esquemas metodológicos adquiridos a lo largo de su formación académica personal. Esta circunstancia ha de considerarse como punto de partida en los procesos de formación permanente del profesorado, para que progresivamente se vayan incorporando y asumiendo, tanto los conocimientos y habilidades, como las actitudes que favorezcan el cambio didáctico.

La actual situación de Reforma Educativa obliga, además, a incorporar nuevos contenidos vinculados a los cambios estructurales, formales y de función de la actividad docente. No se trata únicamente de familiarizarse con un nuevo vocabulario técnico, sino de explicitar los criterios psicopedagógicos y didácticos que sustentan la acción profesional del enseñante, así como compartirlos y negociarlos con sus colegas. La apertura del currículo y la mayor libertad de acción del profesorado conlleva necesariamente un aumento en el grado de responsabilidad de su intervención. Asumido este hecho en sentido positivo, permitirá aumentar el nivel de profesionalización docente del profesorado.

Este proceso de cambio, que debe ser estimulado y favorecido desde los planes de formación permanente del profesorado, ha de poner un acento especial en los contenidos de formación vinculados a la teoría y la práctica curricular, considerando a éstos como el eje sobre el que se articula el resto de los contenidos de formación, ya que constituyen el núcleo de la actividad docente, siempre que se presenten como una herramienta conceptual y proce-

dimental que sirva para favorecer la práctica reflexiva de la enseñanza. Sin embargo, suele ser habitual que su tratamiento se reduzca a la aplicación de ciertas rutinas para la elaboración de diversos instrumentos de planificación de la enseñanza —desde Unidades Didácticas hasta Proyectos Curriculares— y se ignoren asuntos claves como las diferentes concepciones del currículo y la relación entre planificación y desarrollo. De manera que el profesorado termina concibiendo el currículo desde la perspectiva más técnica y burocrática y menos reflexiva y comprensiva.

Finalmente, como contenidos didácticos para la formación del profesorado de Tecnología de Educación Secundaria Obligatoria se proponen los siguientes:

— Fundamentos psicopedagógicos de la Etapa Secundaria Obligatoria y principios de intervención educativa.

— Teoría y práctica curricular. El proceso de construcción del currículo: diseño y desarrollo de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares; diseño y desarrollo de Programaciones de Ciclo y Etapa en el área de Tecnología.

— Didáctica específica de Tecnología: el aprendizaje por descubrimiento guiado —método de resolución de problemas—, el trabajo en grupo, la organización del espacio del aula taller y la evaluación del proceso.

— Atención educativa a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales.

— Educación en valores y tratamiento de los temas transversales.

— Diseño, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de Tecnología.

## 2.4. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado de Educación de Personas Adultas

M.ª Jesús Gallejones Gómez

### Introducción

La Educación de Personas Adultas, según se establece en la L.O.G.S.E., pretende garantizar que este tipo de alumnado pueda adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para un completo desarrollo personal y profesional.

Según las distintas normativas publicadas hasta el momento, las personas adultas podrán acceder a programas y centros docentes para conseguir la formación básica prevista en la obtención del título de Graduado en Secundaria. Se establece, de igual manera, que los conocimientos a impartir en esta formación básica han de estar adaptados a las condiciones y necesidades de las personas adultas.

La ley anteriormente citada, en su artículo 51, determina los objetivos que se pretende cubrir con esta modalidad de formación:

*a)* Adquirir y actualizar la formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

*b)* Mejorar la cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

*c)* Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Para desarrollar tales capacidades y tratándose de Personas Adultas (apunta la misma ley y en el mismo artículo 51), la organización y la metodología de la educación de Personas Adultas se basará en el autoaprendizaje, bien a través de la enseñanza presencial bien de la enseñanza a distancia.

La Administración Educativa, mediante decretos, órdenes y resoluciones, ha definido las líneas básicas para el desarrollo del currículo de estas enseñanzas a aplicar en aquellos centros en que se implantan las enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas.

Los aspectos a destacar en esta propuesta son:

— El currículo es abierto, flexible y adaptado a las características del alumnado, correspondiendo a los centros educativos completarlo a través de los Proyectos Curriculares.

— Se establece con carácter prescriptivo trabajar por módulos los contenidos de estas enseñanzas en los niveles II y III y distribuirlos en campos de conocimiento relacionados con la **Comunicación,** la **Sociedad,** la **Naturaleza** y la **Matemática,** en los cuales se integran todas las áreas y/o materias que comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, así como el tratamiento de los temas transversales.

La Administración Educativa, para regular y orientar algunos de los elementos más importantes del desarrollo del Título III de la L.O.G.S.E., ha publicado tres órdenes ministeriales. Una, el 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por Personas Adultas; la segunda, el 7 de julio de 1994, por la que se regula la anticipación de las enseñanzas de Educación Secundaria para las Personas Adultas, y una tercera el 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para Pesonas Adultas. A las dos órdenes primeras les acompaña una Resolución del 19 de julio de 1994 en la que se dan orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de Educación Secundaria para Personas Adultas, y sendas Instrucciones sobre la organización de los cursos 1994/1995 y 1995/1996 en los centros públicos de Educación de Personas Adultas que anticipan estas enseñanzas.

La normativa publicada hace referencia a la formación básica, es decir, el proceso educativo que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Las enseñanzas básicas para Personas Adultas se estructuran en tres niveles: nivel I, o de alfabetización, nivel II, o de consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales elementales, y nivel III, de Educación Secundaria.

El lugar donde se imparten estas enseñanzas básicas son Centros de Educación de Personas Adultas para los niveles I y II y Centros de Educación de Personas Adultas o Institutos de Educación Secundaria para el nivel III. El profesorado integrado en el Cuerpo de Maestros podrá impartir todo, excepto los dos últimos módulos de cada campo del conocimiento del nivel III.

Una situación especial se plantea en aquellos centros en los que trabaja conjuntamente profesorado de ambos cuerpos. Tanto su formación inicial como su experiencia (formación continua y, en algunos casos, concepción de la Educación de Personas Adultas) son diferentes. Por tanto se requerirá una atención especial a esta situación en la línea de coordinación entre el profesorado más generalista de los primeros niveles y los especialistas de las distintas materias curriculares a medida que éstas se van diversificando por áreas de conocimientos.

En general, gran parte del profesorado que ha venido trabajando en este sector de la educación muestra una actitud favorable al cambio y la innovación, implicándose tanto en procesos formativos continuados como en Proyectos de Innovación y en Movimientos de Renovación Pedagógica.

Como se ha dicho antes, los destinatarios de estos Programas de Formación de Base son personas adultas inmersas en una realidad socioeconómica y cultural con unos objetivos y características muy concretas.

La formación planteada desde una perspectiva antropológico-cultural considera a la persona como centro del hecho educativo. La persona es definida como "organismo intelectual que actúa en un medio social". El medio, entonces, influirá favoreciendo u obstaculizando sus tendencias activas. Si las favorece, le permite actuar y crecer; y si las dificulta, la inteligencia presentará alternativas para superarlas, para conseguir el equilibrio y, entonces, se habrá producido aprendizaje.

Aprender, será, por tanto, resolver activamente problemas vitales y no sólo acumular datos en la memoria. Por ello, el eje de la actividad formativa consistirá en que la persona adulta desarrolle habilidades para aprender a aprender, a investigar, a comunicarse, a expresarse, a saber escuchar, discutir, razonar, descubrir, actuar en grupo...

Adentrándonos, ahora, en la realidad socio-económica en la que la Educación de Personas Adultas ha de desarrollarse, se pueden destacar algunos rasgos significativos, como son:

— La acelerada innovación tecnológica que provoca una mutación en las técnicas, en los empleos y en las competencias.

— La desmaterialización de la economía, predominando ciertas actividades productivas como los servicios (por ejemplo, los creados por la internacionalización de las autopistas urbanas de la información y las redes transeuropeas de infraestructuras).

— Están presentes: el **desempleo coyuntural,** por existir una descompensación entre aumento de la mano de obra y crecimiento económico; el **desempleo estructural,** por no invertir más decididamente en los mercados con futuro, sistemas de empleo demasiado envejecidos y por el nacimiento de nuevos países industrializados que compiten con costes más bajos; el **desempleo tecnológico,** ocasionado por el desfase entre la velocidad de un acelerado progreso técnico, centrado fundamentalmente en el "cómo producir" (métodos de fabricación y organización del trabajo), y, por tanto, destructor de empleo, y la capacidad de anticiparse a las nuevas necesidades (individuales o colectivas) o a los nuevos productos generadores de crecimiento y empleo.

— Se camina hacia una conjunción de los intereses particulares y sociales, mediante la búsqueda del desarrollo individual y un conocimiento del microespacio, a la vez que una preocupación e intervención en cuestiones globales.

— Aparecen dificultades para la utilización satisfactoria del tiempo para el ocio.

— Se camina progresivamente hacia un envejecimiento de la población y transformación de las estructuras familiares.

En consecuencia, la expresión cultural y social de este modelo de desarrollo, si no se controla con una buena política de educación-formación, puede degenerar en una sociedad escindida que camina con dos velocidades: la de quienes tienen un puesto de trabajo fijo y altamente remunerado, con capacidad de decisión y gestión en sus empresas, a

la vez que alto nivel de calidad de vida y, por otro lado, el sector social de quienes no tienen trabajo o lo tienen en precario, sumergido, alternando períodos de contratación con períodos de paro y, por ello, con un deficitario nivel de vida.

En este contexto, la apuesta por una educación y formación permanente ha de ser **decidida,** con el fin de que la persona adulta logre enfrentarse con la incertidumbre e inseguridad que le generan los cambios en curso y se convierta en agente de los procesos de transformación y, además: asegurar las nuevas cualificaciones profesionales demandadas por el sistema productivo, así como la reactualización de las antiguas; defender y desarrollar la identidad personal y colectiva ante los intentos de masificación (han de crearse las condiciones para que la persona adulta sea capaz de comunicarse, de entrar en relación con los demás, donde pueda experimentar y expresar sus emociones); ocupar adecuadamente el tiempo libre ahora que, además de vivir más años, se tiende a acortar el período laboral.

La apuesta por una educación y formación permanente ha de servir, asimismo, de soporte a los marginados del sistema educativo y del sistema productivo: minorías étnicas, inmigrantes, fracaso escolar, parados...

En el currículo de Educación de Personas Adultas adquiere especial relevancia el enfoque constructivista del aprendizaje si se tiene en cuenta que el adulto maduro toma en cuenta el mundo que le rodea y pone los medios para obtener sus deseos, es capaz de expresar sus emociones y objetivar los hechos, posee capacidad de abstracción y razonamiento y ha sido capaz de elaborar su propio esquema jerárquico de valores. También posee una gran cultura adquirida por la experiencia y ha resuelto la angustia de su propio conocimiento y reconocimiento.

Además adquieren gran relevancia en este ámbito educativo otras características como son la **resistencia al cambio,** vivido éste como una amenaza a su situación personal, pues ve en peligro sus costumbres, hábitos de funcionamiento, esquemas de pensamiento...; **el interés,** cuando ve que el esfuerzo que realiza cubre unas necesidades y si esto no se alcanza abandona, pues tiene un gran sentido de la economía, del tiempo y del esfuerzo; **curiosidad limitada** a la hora de aprender, ya que aprende sobre aquello que está relacionado con su experiencia y en la medida que tiene una utilidad inmediata para desempeñar una función; el **miedo al ridículo** y la **frustración** que deriva en un **sentimiento de inferioridad.** Solamente la verificación de que comprende y avanza en su proceso de aprendizaje le genera sentimientos de satisfacción y de utilidad del esfuerzo realizado.

En consecuencia con lo expuesto hasta aquí, algunos de los ejes alrededor de los cuales girará la formación permanente del profesorado que se dedique a la Formación Básica de las Personas Adultas serán los siguientes:

— El contexto socioeconómico y las demandas de tipo formativo que de éste se derivan.

— Las actitudes que manifiesta la persona adulta ante los procesos de aprendizaje.

— La propuesta que introduce la L.O.G.S.E. en el currículo para la Educación de Personas Adultas.

— Las características de las actuaciones formativas presencial y a distancia.

### Fundamentación Epistemológica

Los diferentes colectivos sociales que demandan una Educación Básica parten de intereses formativos muy diferentes, lo cual obliga a matizar la oferta educativa para atender los diversos campos (personal y profesional) pero

una formación instrumental básica es imprescindible para conseguir cotas significativas de comprensión en los otros dos campos. La normativa referida al nivel III distribuye las tres cuartas partes del período lectivo para abordar los contenidos mínimos instrumentales de cada uno de los campos del conocimiento, dedicándose el resto del tiempo a los temas relacionados con la participación, cualificación e inserción profesional.

Los contenidos curriculares que se trabajan en el nivel educativo más básico del que parten algunas personas adultas, **nivel I o de alfabetización,** se han de fundamentar en una visión constructivista del aprendizaje. No se olvide que no sólo se trata de construir nuevos significados sobre la realidad, a partir de los propios conocimientos adquiridos, la mayoría de ellos, a través de su larga experiencia de vida, sino muchas veces de reconstruir conocimientos erróneamente adquiridos. La función del profesorado, en este caso, consistirá en constatar esos errores y habrá que aportarles instrumentos para que, desde su rectificación, realicen nuevos aprendizajes significativos. En el proceso de aprendizaje de esta primera etapa habrán de ponerse en juego aspectos afectivos, intelectuales, muchas veces psicomotores, etc., ya que las personas que se sitúan en este nivel, o no tienen ningún estudio, o apenas tuvieron contacto con la escuela. Suelen manifestar un sentimiento de inferioridad muy acusado y un nivel de autoestima bajo. Por otro lado, están muy motivadas para "aprender" y comunicarse.

Serán contenidos para la formación del profesorado profundizar en las motivaciones que mueven a las personas adultas a aprender y en los factores que actúan como freno y condicionan su aprendizaje, así como conocer aquellas estrategias metodológicas más apropiadas para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.

Los destinatarios del nivel II son aquellas personas adultas que carecen de una formación básica suficiente y precisan de una cualificación o perfeccionamiento que favorezca su mayor participación activa en la sociedad y en la empresa y que les facilite poder acceder a otros niveles educativos (Educación Secundaria de Adultos, Formación Profesional Ocupacional...).

Los contenidos de aprendizaje están organizados en torno a grandes núcleos temáticos, siendo la estructura modular la que mejor se adapta a las características y necesidades de este colectivo de Personas adultas. En este nivel los contenidos se irán distribuyendo por campos del conocimiento. Las distintas unidades didácticas se desarrollan alrededor de un eje conductor que podría corresponder al campo socionatural, y, a partir del cual se trabajan los contenidos de los otros ámbitos: Comunicación y Matemáticas.

El profesorado que atiende este nivel necesita instrumentos para hacer una programación que englobe distintos aspectos multidisciplinares, sin olvidar que los contenidos procedimentales y actitudinales son prioritarios en este ciclo educativo que pretende que la persona adulta, al finalizar este nivel formativo, haya adquirido las herramientas necesarias y los hábitos de trabajo que le permitan moverse con holgura en el siguiente nivel educativo.

La normativa que regula las enseñanzas del último nivel, Educación Secundaria para Personas Adultas, opta por una estructura modular, integrando las áreas de conocimiento de la Educación Secundaria Obligatoria en cuatro campos: Comunicación, Sociedad, Naturaleza y Matemáticas. También se hace constar que los contenidos del currículo oficial, en la elaboración del Proyecto Curricular, se concretarán y adaptarán, teniendo en cuenta las características del alumnado y su contexto socioeconómico. Además, en el currículo que elaboren los centros educativos, habrán de estar presentes los temas de dimensión transversal.

Los módulos obligatorios, desde donde se abordan los contenidos básicos y mínimos de estos campos del conocimiento, se aconseja que se estructuren en torno a un proyecto tecnológico, en el caso del campo de la Matemática, y a unos ejes temáticos, en los restantes campos del conocimiento. En torno a tales ejes temáticos y al proyecto tecnológico se aglutinan los contenidos relativos a conceptos, procedimientos y actitudes.

Los módulos optativos que se ofertan tratan de dar respuesta a las expectativas de las personas adultas que desean proseguir estudios académicos y/o facilitar la inserción laboral de quienes lo demanden. En todos estos módulos, dado su carácter interdisciplinar, encuentra el profesorado espacios excepcionales para incluir los temas de dimensión transversal.

En cuanto a la fundamentación epistemológica de los distintos ámbitos que, de una u otra forma, componen el currículo de la Educación para Personas Adultas en su último nivel, se han de tener en cuenta (además de las aportaciones que se hacen en este mismo Documento para las etapas de Primaria y Secundaria) las siguientes precisiones:

En el campo de la Comunicación se integra la Lengua Castellana y Literatura como área fundamental, además de la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente y las Lenguas Extranjeras, la Educación Plástica y Visual, la Educación Física y la Música. El estudio de este campo ha de abordarse desde un enfoque comunicativo. La comunicación es la función principal del lenguaje, tanto verbal (oral y escrito) como no verbal (musical, plástico, mímico y simbólico). En los módulos comunes la reflexión sistemática de la lengua se hará a partir de la utilización de distintos tipos de textos (elegidos por el propio alumnado, ejemplos literarios, de los medios de comunicación social...); diferentes lenguajes (historietas, cómic, canciones, dramatizaciones,...) y de la producción de textos prácticos siguiendo el criterio de gradación ascendente en su expresión oral y por escrito.

El eje organizador, en el tratamiento de los contenidos de este campo del conocimiento, serán los procedimientos, por estar más relacionados con el uso de la lengua y porque, a partir de ellos, la persona adulta adquirirá los conceptos básicos de lengua y literatura y de las restantes áreas que lo abarcan.

Los contenidos de los módulos optativos pueden estar relacionados —según las necesidades e intereses del alumnado— bien con temas referente al ocio, el disfrute..., con temas relacionados con su inserción laboral: iniciación en el uso y manejo del ordenador, por ejemplo; o bien con temas que supongan una profundización en conceptos de este campo. Las modalidades formativas y estrategias metodológicas para abordar estos temas serán aquéllas que mejor respondan a los objetivos que se pretenden conseguir en cada caso.

Este nuevo enfoque de la Lengua y Literatura choca con la formación inicial que ha recibido la mayoría del profesorado, basada en una consideración estructuralista de la Lengua y en una visión reduccionista de la Literatura. Se hace necesaria una formación en los presupuestos teórico-prácticos del enfoque comunicativo de la Lengua con actuaciones y estrategias metodológicas que favorezcan su desarrollo y de un enfoque didáctico funcional de la Literatura con la adquisición de destrezas metodológicas para el análisis de situaciones comunicativas, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en que se producen y se reciben.

Especial relevancia adquiere en este campo la formación en conceptos, procedimientos y actitudes para la interpretación de las técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación de masas con el fin de que las personas adultas desarrollen una actitud crítica ante los mensajes procedentes de tales medios.

En el tratamiento de los distintos módulos de este campo de la Comunicación se buscarán los momentos idóneos para incluir los contenidos de dimensión transversal como la Educación del Consumidor o la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.

En el campo de la Sociedad se integran las Ciencias Sociales, Geografía e Historia como áreas fundamentales además de la Educación Plástica y Visual y la Música. El tratamiento que se ha de dar a este campo ha de ser desde un enfoque socializador, es decir, que los datos aportados por la Historia y demás Ciencias Sociales, desarrollados en un territorio y espacios concretos —Geografía—, han de servir a la persona adulta para mejorar la convivencia humana y el entorno donde vive.

Las estrategias metodológicas para abordar los contenidos de Geografía, apoyados por los aportados por las Ciencias Sociales: Economía, Sociología y Ecología, han de ser seleccionados de manera que se acerquen a los grandes conceptos geográficos a través de observaciones, análisis y conclusiones de fenómenos sociales en los que se dé una relación hombre-medio. Un proceso similar se puede seguir en el tratamiento de los temas de Historia: partir de situaciones problemáticas que han enturbiado la convivencia entre las personas, situarlas en el tiempo, analizar sus causas e ir creando actitudes de tolerancia y respeto.

Los módulos optativos son un buen instrumento para abordar temas relacionados con la inserción en el mundo laboral y cualificación profesional. Estos temas han de tener un fuerte componente orientador; deben situar ante el mercado de trabajo, integrando conocimientos básicos de la profesión u ocupación de que se trate, con técnicas de búsqueda de empleo e información sobre derechos y condiciones de trabajo.

Este ámbito, dado su carácter interdisciplinar, ofrece una adecuada alternativa para abordar ciertos temas transversales. Algunos de los contenidos de dichos temas aparecen formando parte del currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, caso de la Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Paz y Educación para la Convivencia Intercultural, aunque aquí habrá que plantear actividades relacionadas con contenidos orientados a mejorar conductas.

Parte del profesorado, tanto el que actualmente trabaja en este campo de E.P.A. como el que se incorpora de Secundaria, está habituado, en general, a tratar las distintas disciplinas de una manera aislada y, a veces, desde un planteamiento estático de los fenómenos sociales y puramente cronológicos de los fenómenos históricos.

Para abordar los módulos optativos, en el sentido que arriba se indica, el profesorado precisa una actualización científica sobre la organización técnica y social del trabajo, los avances tecnológicos y sus implicaciones en el mundo laboral, personal, etc., por lo que requeriría una formación en este sentido.

Otro de los aspectos importantes en que debería profundizar el profesorado es en el conocimiento de técnicas y habilidades sociales, tanto la realización de tareas en grupo y el establecimiento de debates y discusiones sobre temas candentes de actualidad con una actitud crítica y tolerante ante las opiniones y discrepancias de los demás, como la conexión adecuada con entidades y asociaciones del entorno. Asimismo, necesitará asesoramiento para la orientación en técnicas de búsqueda de empleo, desarrollo de capacidades artísticas, etc.

En el campo relacionado con la Matemática se integran las Matemáticas y la Tecnología como áreas fundamentales además de la Educación Plástica y Visual. Los criterios relevantes en el tratamiento de este campo son los siguientes: la funcionalidad de los conocimientos trabajados; la familiaridad de las situaciones o problemas planteados; los materiales y herramientas, que han de tener una proyección práctica y el carácter de disfrute, de goce intelectual, que impulsa a las personas adultas a aumentar su interés por esta ciencia.

De acuerdo con estos criterios, el proceso a seguir consistirá en partir de situaciones prácticas, aportadas muchas veces por las propias personas o bien de temas laborales, sociales, de los medios de comunicación social... y, desde un proceso inductivo —donde las intuiciones, probabilidades y ensayos, juegan un papel decisivo—, llegar a conclusiones lógicas. Es en estas circunstancias cuando las formulaciones, simbolismos, etc., adquieren significado y facilitan el aprendizaje. Este planteamiento de las Matemáticas choca con el "hacer" de muchos docentes acostumbrados a seguir un proceso deductivo en el que las representaciones simbólicas son principio y fin en sí mismas, haciendo de esta disciplina un objetivo inasequible para un buen número de personas.

Algunas de las ofertas de los módulos optativos pueden plantearse como de refuerzo y ampliación de conceptos matemáticos para aquellas personas que quieran seguir estudios superiores. En las otras ofertas se abordarán temas que les posibiliten su comprensión e inserción en el mundo de las tecnologías.

Los temas transversales que deben formar parte del currículo serán aquellos que tengan una relación más real e influyente en la matemática: Educación para el Consumidor, Educación Ambiental, Educación para la Igualdad de Oportunidades. Estos temas transversales pueden aportar elementos que sirvan de hipótesis a comprobar desde este campo de la matemática y lleven a un cambio de actitudes como consecuencia de su verificación lógica.

En el campo relacionado con la Naturaleza se integra, además, el área de la Educación Física. El estudio de esta materia ha de abordarse desde un enfoque eminentemente utilitario. Las personas cuando se acercan a esta área cuentan con una gran carga de preconceptos, suposiciones, creencias sobre aspectos que tienen gran incidencia en la vida cotidiana como, por ejemplo, sobre la salud, el medio ambiente, los recursos energéticos... Es tarea de esta área proporcionar a la persona adulta los instrumentos que le posibiliten indagar la realidad natural de una manera objetiva; llegar a comprenderla y poder intervenir para evitar su deterioro. Pero hay que actuar en las actitudes para que el resultado final de ese proceso de aprendizaje tenga unas repercusiones personales y sociales, en aspectos como en hábitos alimenticios, del medio ambiente, de una mejor utilización de los recursos del planeta, etc.

La tarea fundamental en este campo es proporcionar a la persona adulta instrumentos para profundizar de una manera objetiva sobre la realidad natural, comprenderla y llegar a intervenir para favorecer su conservación y evitar su deterioro. Además, se presta de una manera especial para el tratamiento de temas transversales como Educación Ambiental, Educación para la Salud o Educación del Consumidor.

### Aspectos didácticos (incluyendo las consecuencias didácticas de la incorporación de las temáticas de dimensión transversal)

En el Proyecto Curricular es donde el equipo de profesores y profesoras de un centro plantea las grandes decisiones en torno a una serie de principios de la enseñanza: organización, métodos didácticos a utilizar, utilización y tratamiento de los materiales y demás recursos educativos, medidas de atención a la diversidad, todo lo relacionado con la evaluación, la relación con el entorno...

En este apartado se pone de manifiesto la necesidad que tiene el docente de formarse en aquellos aspectos didácticos que orientan la puesta en práctica del desarrollo del Proyecto Curricular: criterios sobre la organización y secuencia de los contenidos, principios metodológicos, concreción de estos contenidos en Unidades Didácticas, recursos materiales y didácticos que permitan tener en cuenta la diversidad del alumnado y que no sean discriminatorios, sistemas que permitan distintas agrupaciones del alumnado y su distribución en el aula, modelos de evaluación que posibiliten tomar decisiones acerca de qué evaluar, cómo y cuándo, y cómo realizar la retroalimentación del proceso a partir de los resultados de la evaluación.

Sería una contradicción, dado el carácter abierto y flexible del currículo, apostar por una metodología didáctica concreta a utilizar en la enseñanza con personas adultas. Sí puede ser clarificador señalar algunos principios metodológicos en los que se debe apoyar la actividad didáctica:

— pluralidad metodológica que pueda contemplar diversas formas y estrategias de trabajo, como diversa es, en cuanto a intereses, edad y procedencia socio-cultural y laboral, la población a la que van dirigidos;

— participación de la persona adulta en la toma de decisiones sobre ciertos aspectos del proceso de enseñanza y del aprendizaje;

— detectar conocimientos y experiencias de partida;

— planteamiento de la enseñanza desde una visión socio-cultural, pues el objetivo central es el desarrollo de la persona como un ser integral capaz de conocer, participar y transformar la realidad.

Los contenidos, en el primer nivel de la Educación de Personas Adultas, el de **Alfabetización,** se pueden ordenar en torno a dos ejes principales: Lengua y Matemáticas, de las cuales serán subsidiarios los otros contenidos y los temas transversales. El trabajo interdisciplinar que se realiza desde estos campos permite al alumnado ir solventando cuestiones que se le plantean en su vida ordinaria, ir corrigiendo errores, sobre todo, de lecto-escritura, iniciarse en el proceso matemático e ir adquiriendo seguridad y confianza en su proceso de aprendizaje.

En este nivel otra opción no desdeñable es la de articular el currículo tomando como ejes algunos de los temas transversales, en el desarrollo de los cuales estarían presentes, de forma interdisciplinar, el resto de las áreas que se determinen.

De los tres posibles enfoques para abordar el aprendizaje de los contenidos: el globalizado, el analítico y el constructivista, es este último el más idóneo porque permite al docente poner al alumno ante situaciones de aprendizaje li-

gadas a un contexto cercano, partir de sus experiencias y conocimientos previos y sobre éstos engarzar los nuevos conocimientos que le han de ser de utilidad para dar respuesta a las nuevas situaciones que se le presenten en la vida.

Actualmente, y dentro del enfoque constructivista, uno de los métodos utilizados en el aula es el de "Las Palabras y Núcleos Generadores", que gira en torno a temas que son de interés especial para el que los trabaja. La utilización de este método exige grandes niveles de coherencia pedagógica en el equipo docente y disponibilidad de tiempo para articular adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cualquier método que englobe enfoques interdisciplinares presupone un trabajo en grupo del equipo que atiende este nivel, ya que se deben tomar decisiones compartidas respecto a muchos aspectos: elaboración de materiales didácticos que tengan en cuenta las situaciones tan heterogéneas que se suelen dar en estos grupos en cuanto a edades, conocimientos, intereses...; organización de los espacios y de los tiempos; selección de materiales que desarrollen la psicomotricidad, el ritmo, la expresión a través de la imagen, de la mímica...

Especial relevancia requiere la evaluación para fomentar la autoestima mediante la constatación y asunción de los errores así como la observación de los avances conseguidos utilizando, para ello, instrumentos de evaluación, sobre todo los cualitativos y también los mixtos.

En los niveles II y III, los contenidos se ordenan en torno a campos de conocimiento. Como método de trabajo se ha optado por la estructura modular ya que, por sus características, es la que mejor se adapta a las necesidades de las personas adultas. Corresponde al equipo docente determinar los contenidos de los módulos obligatorios y optativos. Les corresponde, asimismo, tomar también decisiones sobre la agrupación del alumnado; distribución de los espacios, los tiempos y los recursos humanos para dar cabida a esa gama de ofertas educativas que muchas veces se superponen, sobre todo, porque es el alumno quien elige, por tratarse de una estructura modular, los horarios e itinerario educativo que mejor se adapten a su ritmo de aprendizaje.

Realizado el recorrido por los aspectos contextualizadores del currículo de la E.P.A., a modo de resumen, se señalan los bloques de contenidos que son relevantes para la formación del profesorado:

— Enfoques psicológicos del aprendizaje en las personas adultas. El modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje.

— Bases sociológicas para analizar e interpretar el contexto económico-social y familiar en el que vive la persona adulta.

— Adaptaciones de los sistemas de educación y de formación profesional ante los profundos cambios que se están operando en la sociedad. Respuesta desde la L.O.G.S.E.

— El segundo nivel de concreción del currículo:

  • Estrategias para elaborar los Proyectos Educativo y Curricular.

— El tercer nivel de concreción del currículo:

  • Organización de los contenidos en una estructura modular. Las programaciones. El diseño de Unidades Didácticas. Diversos métodos de enseñanza que respondan al enfoque constructivista.

- Criterios para la elaboración, análisis, selección y utilización de materiales curriculares presenciales y a distancia.

— Criterios para la evaluación desde una estructura modular. Planificación, recursos, sistematización y utilización de resultados.

— Papel de la orientación en la Educación de Personas Adultas.

— Estrategias y habilidades sociales para trabajar en y con grupos.

— La Animación Socio-cultural.

— Educación y Empleo.

Remitimos al apartado dedicado a Orientaciones sobre Estrategias de incorporación de temas transversales, de este mismo Documento, donde el profesorado encontrará una información detallada sobre la fundamentación de los temas transversales y estrategias para su incorporación al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular.

Aunque todos los campos del conocimiento de la Educación Secundaria para Personas Adultas han de estar impregnados por los contenidos de dimensión transversal, sí que es verdad que, en algunos de ellos, estos contenidos tienen un mayor protagonismo.

El profesorado se encuentra, a veces, con dificultades didácticas para incorporar tales contenidos en los distintos campos del conocimiento y, por ello, precisa asesoramiento sobre:

— Selección de conceptos, procedimientos y actitudes y su secuencia dentro de los distintos campos del conocimiento.

— Estrategias de colaboración y coordinación entre el equipo docente y demás instancias del entorno interesadas en el trabajo con los temas transversales.

— Acuerdos sobre instrumentos para evaluar actitudes, normas y valores.

En el **campo relacionado con la Comunicación** tienen buena acogida contenidos concernientes a la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos; a través de todo tipo de textos y de lenguajes, tanto verbales como no verbales, se pueden hacer el análisis y la crítica de estereotipos sexistas; en debates, organizados en el aula, se pueden poner en evidencia prejuicios manifiestamente sexistas en sus discursos orales.

En el caso de la Educación para el Consumidor se trata de que la persona adulta llegue a tener criterios y comportamientos sanos ante el consumo de productos de todo tipo. El docente ha de utilizar distintas estrategias metodológicas para el análisis del lenguaje publicitario y la clarificación de sus mensajes.

El **campo relacionado con la Sociedad,** dado el carácter interdisciplinar de las distintas materias que lo integran, ofrece alternativas para trabajar contenidos referidos a la Educación Moral y Cívica. El profesorado posibilitará técnicas para la recogida y análisis de informaciones de distintas culturas, debates para analizar situaciones o re-

alidades conflictivas, dramatizaciones sobre actitudes insolidarias..., y todo ello para llegar a acuerdos que favorezcan la convivencia y actitudes más justas y solidarias.

Respecto a la Educación para la Paz y la Educación para la Convivencia Intercultural habrá que hacer especial hincapié en contenidos actitudinales; una estrategia válida sería la realización de tareas en grupo y la participación en discusiones con una actitud crítica y tolerante ante distintas opiniones y propuestas, valorando la diversidad cultural y lingüística como un derecho de los pueblos y de las personas a su identidad.

En cuanto a la Educación Ambiental, se potenciarán los contenidos procedimentales y actitudinales. Se utilizarán estrategias de trabajo que favorezcan el conocimiento, apreciación y respeto del entorno natural a fin de conservarlo y utilizarlo responsablemente.

Los contenidos del tema transversal Educación para la Orientación Laboral forman parte de uno de los módulos optativos de este campo del conocimiento. La persona adulta necesita instrumentos conceptuales sobre el mercado de trabajo, técnicas de búsqueda de empleo y orientaciones en cuanto a comportamientos, formas de estar, etc. a la hora de enfrentarse a la búsqueda de empleo. Las estrategias de simulación, dramatización y estudio de casos son buenos instrumentos de trabajo para practicar en el aula.

El **campo relacionado con la Naturaleza** está todo él impregnado de contenidos que hacen referencia a temas de Educación para la Salud y de Educación Ambiental. Lo que se pretende con la incorporación de estos temas transversales a este campo es proporcionar a la persona adulta instrumentos para enfrentarse, con libertad y racionalidad, al consumo y producción de bienes y a una utilización correcta de los recursos naturales y servicios relacionados con la salud y el consumo. Por tanto, en el tratamiento de estos temas, se primarán los contenidos procedimentales y actitudinales.

En el **campo relacionado con la Matemática,** los contenidos de dimensión transversal que más relacionados están con él son el de Educación para el Consumidor y el de Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.

— En la Educación para el Consumidor no se trata sólo de que la persona adulta posea datos numéricos sobre tal o cual tema relacionado con el consumo sino de que adquiera formas de pensamiento lógico que le permitan enfrentarse con racionalidad al consumo y producción de bienes. Se pueden establecer debates aportando datos fiables sobre situaciones relacionadas con el tema y llegar a conclusiones que favorezcan hábitos de consumo más racionales.

— En cuanto a la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, un enfoque de la Matemática más funcionalista acaba con el mito de que el hombre está mejor capacitado que la mujer para el razonamiento lógico. Se han de aplicar estrategias en el aula que posibiliten trabajos de equipo mixtos donde el protagonismo se reparta por igual y donde se utilicen, esporádicamente, técnicas de atención preferente hacia las mujeres para que aumente su autoestima.

Es evidente que el enfoque del presente documento está basado en la organización del currículo reglado de E.P.A. que da acceso a titulación. Ello no es óbice para reconocer que nuevos retos aparecen continuamente en los centros de E.P.A. que requieren tratamiento especial. En la actualidad, y entre otros, inmigrantes y minorías étnicas exigen atención especial para la cual no siempre está preparado técnicamente el profesorado.

Por eso, habrían de arbitrarse fórmulas que promuevan entre dicho profesorado el conocimiento de los principales rasgos socioculturales y lingüísticos característicos de dichos grupos sociales; será igualmente necesaria una especial preparación didáctico-metodológica que facilite la tarea y consecución de objetivos.

## 2.5. Orientaciones sobre estrategias de integración de los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular

Ana de Miguel Muñoz
Carmen de las Peñas Gil
Aurelio Santisteban Cimarro
Montserrat Tarrés i Picas

### Introducción

Los contenidos de dimensión transversal impregnan el currículo establecido en sus distintas áreas y en el conjunto de la acción educativa, y suponen fundamentalmente la opción por incorporar al currículo una serie de actitudes, valores y procedimientos, además de un conjunto de conceptos específicos de cada temática (que, sin ser lo más importante, no conviene olvidar), todos ellos tangentes con las distintas áreas curriculares. Su planificación supone una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente y, por ello, su tratamiento debe realizarse a través de su introducción en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular.

Con objeto de facilitar al profesorado la tarea de incorporar dichos temas en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular, se ha diseñado y experimentado en diversos cursos un módulo de formación de carácter flexible, en el que se plantean algunas estrategias metodológicas que han demostrado ser adecuadas a tal fin. Este trabajo difiere en su planteamiento respecto al resto de los materiales, ya que se desciende mucho más al detalle y propone seguir, paso a paso, una serie de procedimientos y estrategias experimentadas por diferentes personas y en unos contextos determinados; pero el asesor o asesora deberá adaptarlo a sus circunstancias y experiencia personal. Por el contrario, los otros documentos requieren una mayor interpretación y creatividad por parte de las personas que llevan a cabo el asesoramiento.

Este módulo conlleva el desarrollo de cinco actividades, que deberán ser guiadas por el asesor o asesora. Los objetivos que se pretenden con la aplicación de este módulo serían, por un lado, mostrar al profesorado que es posible la incorporación de estos temas sin que los contenidos de los mismos representen una nueva y gravosa tarea para el alumnado, y que, para el profesorado pueden incluso ser un apoyo en la elaboración de los Proyectos Curriculares y Educativos; y, por otro, proporcionar instrumentos adecuados y con un marcado carácter experimental a los claustros para llevar a cabo el proceso de la progresiva incorporación de los contenidos de dimensión transversal al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular. Las actividades están organizadas de modo que las tres primeras abordan la conceptualización de la transversalidad, mientras que las dos siguientes, mucho más amplias y complejas, inician en las estrategias para el tratamiento curricular de los temas.

El asesor o la asesora que pretenda introducir este módulo en una de sus actuaciones formativas deberá leer detenidamente los distintos materiales elaborados al respecto (empezando por la "Guía del Asesor" y completándose con los distintos Anexos) e iniciar el trabajo experimentando estos materiales en una actuación formativa sencilla,

como puede ser la simulación con el propio equipo pedagógico del centro de formación, que permita transformar el saber o información aportada por escrito, en "saber hacer" o dominio procedimental personal. Todo ello redundará en una mejor comprensión de este material y posibilitará utilizarlo de la forma más óptima.

El módulo puede incardinarse en actuaciones formativas diversas: cursos, grupos de trabajo, seminarios, formación en centros... y, en función de ellas, adaptar los tiempos. Así, por ejemplo, si se trata de asesorar a un centro que está desarrollando el Proyecto Curricular o el Proyecto Educativo, se puede ampliar considerablemente la duración señalada para las actividades cuatro y cinco, que aquí aparecen temporalizadas con unos mínimos, que serían orientativos cuando se tratase de trabajar dentro de un curso.

Siempre pensando en un curso con profesorado de distintos centros, la estrategia metodológica que centra el desarrollo de la segunda parte, se ha diseñado como un trabajo sobre un caso práctico elaborado por quienes proponen la actividad de formación, pero que deberá ser redefinido por los participantes, de modo que se aproxime al máximo a la situación real de sus centros educativos y consigan así iniciar vías de trabajo que luego puedan continuar autónomamente. Si fuera posible trabajar directamente con el claustro de un centro educativo, éste sería el "caso" y se debería efectuar un diagnóstico inicial del mismo para lo que podrían servir las orientaciones del instrumento titulado "Análisis del contexto: variables para el estudio de casos".

Si bien en las actividades que se comentan a continuación se habla del asesoramiento en singular, suponiendo que la función la desarrolla una sola persona, sería recomendable, siempre que fuera posible y en especial en las primeras actuaciones, que las tareas se compartieran entre varias personas, con ello se facilitaría la versatilidad de respuestas que hay que dar ante cada situación inicial de centro, y permitiría al equipo asesor realizar observaciones externas al tiempo que interviene.

Sería interesante conocer con antelación las características del profesorado al que se dirige la actuación formativa para, de este modo, de no tratarse del claustro de un centro, poder establecer una estructuración en grupos lo más homogénea posible, según el tipo de centro educativo al que pertenezcan los participantes (Infantil/Primaria/Secundaria, Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato/Formación Profesional, centros rurales/centros urbanos/centros mixtos, ciudad-centro/ciudad-periferia, número de unidades, extracción social del alumnado, características del profesorado, recursos del centro, Programas en los que participa, etc.), lo que redundará en la eficacia del trabajo.

Si se da la situación de que algunos asistentes se han constituido en grupo, y éste es heterogéneo, cuando lleguen a la actividad cinco (en la que se trabajará sobre un supuesto práctico que el grupo tendrá que discutir sobre qué estrategia es más adecuada para introducir los temas transversales en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular), los asistentes deberán consensuar cuál es el estudio de caso que les parece más adecuado, cosa que no ocurre con los grupos homogéneos a los que se les puede asignar un estudio de caso más acorde con las características de los centros de enseñanza de los componentes del grupo.

Es importante comentar, al inicio de la actuación formativa, las características e interés de todos los materiales que se entregan a los asistentes; en especial, conviene enfatizar que la parrilla de análisis del contexto puede ser utilizada, en el propio momento, para redefinir el caso si se cree necesario, y *a posteriori* de la actuación formativa, como instrumento de análisis de la situación de su propio centro de enseñanza cuando elaboren el Proyecto Educativo o el Proyecto Curricular.

Como en toda actuación formativa en la que el trabajo en grupo ocupa un relieve notable, se hace necesario indicar a los participantes que deben elegir, desde el primer momento, una persona que actúe como portavoz de cada

uno de los grupos que se constituyan, para evitar indecisiones que pueden restar eficacia. Este portavoz puede ser a su vez quien actúe de secretario para ir tomando nota de aquello que se vaya concluyendo en el trabajo, aunque puede realizar esta función una persona distinta.

Sería conveniente que el asesor o asesora estuviera acompañado de otra persona que se encargara de la observación externa, ya que la complejidad de la tarea hace necesario que quien actúe como ponente se centre en el desarrollo de la actividad: explicación de dudas, aclaración de errores conceptuales... Sin embargo, es muy interesante hacer un buen seguimiento de las dinámicas de trabajo mediante la "Ficha de observación" que se facilita.

### 2.5.1. Guía de la asesora o asesor

Conceptualización de los temas transversales

**Primera Parte**

**Actividad 1** *(15 min.)*

Presentación del conjunto de actividades y de materiales a los participantes.

Para iniciar la actividad será conveniente explicar la función de cada uno de los materiales entregados a los asistentes. Para ello, habría que dar un grado de profundidad mayor que la mera lectura al "Programa-guía de actividades", que consta de los siguientes apartados: objetivos, contenidos, metodología y actividades, incidiendo en aquellos aspectos que se consideren más relevantes.

Respecto a los objetivos que se pretenden llevar a cabo en el conjunto de la intervención, habría que resaltar especialmente el de "Valorar la importancia de los temas transversales en el Sistema Educativo", puesto que resulta imprescindible llegar al final del proceso con este aspecto bien asimilado.

En cuanto al objetivo "Iniciarse en el conocimiento de las estrategias metodológicas más adecuadas para incorporar los temas transversales a los Proyectos Educativos de Centro y/o Proyectos Curriculares", habría que señalar que consistirá en un primer acercamiento a las estrategias metodológicas, y que sólo después de un largo proceso de trabajo en grupo se llegará a profundizar en ellas y a una incorporación real y adecuada a cada centro.

Por lo que se refiere a los contenidos, se trataría de ser coherente con el aprendizaje constructivo, que considera que el conocimiento se adquiere a partir de un proceso de trabajo interactivo y que, por tanto, surgirá de la explicitación y confrontación de las ideas previas de los asistentes, por un lado, y del debate y el consenso del grupo, por otro.

La persona que está interviniendo como responsable de la actividad debería estar atenta a que salieran a la luz, a lo largo de toda la sesión, o sesiones, los contenidos del marco curricular que se señalan en el programa guía de los asistentes. Ya desde la primera actividad referida a la explicitación de las concepciones previas sobre los temas transversa-

Continúa

Continuación

les, hay una primera aproximación al concepto de tema transversal, pero si estos contenidos y conceptos no salieran del grupo, el asesor o asesora tendría que suplir con su intervención estas carencias.

Será oportuno, asimismo, detenerse en el comentario sobre el significado de los tres tipos de estrategias: inductiva, deductiva o mixta y para qué situaciones de partida puede resultar más adecuada cada una de ellas (actividad 5).

Respecto a los principios metodológicos, habría que destacar, en coherencia con todo lo anterior, la importancia que tiene la interacción entre todos los asistentes, huyendo, por tanto, de estrategias transmisivas.

Después de los trabajos en pequeño grupo, al llegar a la puesta en común, la persona que asesora tiene un papel muy importante en la síntesis final recogiendo las distintas aportaciones, dándoles forma, estableciendo conexiones entre ellas y favoreciendo niveles o grados de conceptualización más profundos.

En cuanto a las actividades, el asesor o asesora señalará que el trabajo tiene dos partes diferenciadas. La primera la constituyen aquellas actividades que corresponden a la expresión de concepciones previas por parte del profesorado participante, en la que hay una comunicación espontánea y un escaso grado de reflexión; y que tienen, además, como finalidad, la conceptualización de transversalidad. La segunda parte está constituida por las actividades en las que se da un grado de reflexión mayor por parte del alumnado y que servirán para que se inicie en los procedimientos de incorporación de los temas transversales en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.

**Actividad 2** *(30 min.)*

Mediante una técnica de pensamiento asociativo, de trabajo en grupo, los asistentes explicitan sus concepciones sobre los temas transversales. El trabajo se realiza en pequeño grupo y, una vez terminado, se expone al gran grupo.

Para abordarla, quien asesore cuenta con dos posibilidades:

*a)* Describir la técnica, poniendo algún ejemplo, prueba o experiencia con un objeto cualquiera allí presente (silla, cenicero...) y desarrollar el ejemplo conjuntamente con los participantes, apuntando las aportaciones en la pizarra y argumentando el fundamento que subyace a la actividad, pasando luego a repetirla, utilizando ya como centro del proceso asociativo el tema transversal.

*b)* Partir de una descripción de la técnica, llevar a cabo la actividad, y pasar, por último, a un análisis de la misma con una reflexión *a posteriori*, evitando que se pierda el carácter espontáneo implícito en la misma.

Continúa

Continuación

Esta técnica se diferencia de la "tormenta de ideas" en que, en ella, el proceso de interacción es mayor porque intervienen todos los integrantes del grupo, y salen a la luz las concepciones previas existentes en el momento en que se realiza la actividad.

A partir de las exposiciones de los portavoces de los grupos, que describirán el contenido de la transparencia elaborada por su grupo, quien asesora deberá clasificar en columnas o agrupar los conceptos de la forma que considere más conveniente. Para el caso de que opte por la clasificación en columnas, se ofrecen, a modo de ejemplo, las siguientes, pudiendo prescindirse de alguna de ellas o intercalar otras nuevas:

Columna 1 — "Cajón de sastre" para: N/S, N/C, ?, NADA... otras.

Columna 2 — De *características propias de los temas transversales:* se refieren a todas las áreas, atraviesan el currículo de todas las etapas, atañen a todo el profesorado...

Columna 3 — De *relación del tema transversal con las problemáticas sociales*, poniendo de manifiesto una determinada concepción de la educación: tienen repercusión en la vida cotidiana, parten del conocimiento experiencial, son una educación para la ciudadanía...

Columna 4 — De *temáticas* (enunciación de alguno de los temas transversales): Coeducación, Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación para el Consumidor...

Columna 5 — De *explicitaciones o implicaciones metodológicas* (pueden aparecer características y obstáculos): precisan un trabajo en equipo por parte del profesorado, se pueden abordar desde varias áreas, conllevan un trabajo cooperativo del alumnado, precisan materiales adecuados...

Columna 6 — De *tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales y, especialmente, actitudinales)*: solidaridad, tolerancia, no discriminación, igualdad de oportunidades, trabajo en equipo, nuevo concepto de salud (no sólo como ausencia de enfermedad), ecosistema, formas de relacionarse con el medio...

Mediante la utilización de columnas, que serán apuntadas en la pizarra, los asistentes visualizarán, en cualquier momento, todo el proceso, lo que permitirá ir analizando y retomando lo trabajado. Del mismo modo, como síntesis, puede utilizarse la fotocopia de una transparencia que se aporta como material y que recoge los rasgos comunes a todos los temas transversales (Anexo I): demanda social, fuerte componente actitudinal, interdisciplinaridad y su impregnación en el conjunto de la actividad educativa.

Se adjuntan otras dos fotocopias de transparencias (Anexo II), que han sido elaboradas por el alumnado de los Cursos de Equipos directivos de Zaragoza y que pueden resultar

Continúa

Continuación

útiles para que el asesor o asesora las clasifique a modo de ensayo o como entrenamiento antes de su intervención.

Conviene resaltar que la dinámica que se genera con este tipo de actividades es muy fuerte y quien esté realizando la labor de asesoramiento no debería preocuparse si se pierde algún matiz o comentario que, con toda seguridad, se retomará de modo natural, en el transcurso de toda la sesión o sesiones.

El tiempo dado al grupo para la realización de la transparencia deberá ser breve, no más de 10 minutos. Resulta de gran ayuda solicitar aclaraciones a los integrantes de los grupos para la interpretación de cada una de las transparencias que hayan elaborado.

**Actividad 3** *(45 min. si se trata de 5 grupos o más; total 60 min.)*

*a)* Con objeto de llegar a un consenso del grupo sobre qué es un tema transversal, reelaborando sus ideas iniciales, en pequeño grupo se elabora una definición, partiendo para ello de diversas definiciones parciales que se les proporciona a los asistentes. No se tratará de elegir una definición, sino de sugerir elementos que pueden ser relevantes para una definición y que cada grupo redacte la suya.

*b)* Se trata de recapitular el concepto de tema transversal. Para ello, se exponen las definiciones a las que llegó cada grupo y se comparan con el punto de partida: el resumen de la actividad 2, en forma de columnas o similar.

Esta actividad consta de dos momentos diferenciados:

*a)* Fase de desarrollo (30-45 min.), en la que el asesor o asesora deberá tener en cuenta que, en algunas ocasiones, los grupos utilizarán, además de las definiciones parciales que se les proporcionan, los preconceptos surgidos en la actividad anterior. Esta fase supone un grado de reflexión y conceptualización mayor para abordar los temas transversales.

*b)* Fase de síntesis (15-30 min.). Los participantes se habrán acercado al desarrollo de los contenidos previstos y todo ello a través de una formación entre iguales favoreciendo una concepción constructivista del aprendizaje, en la que se potencia la interacción de los asistentes.

Habría que resaltar que los contenidos trabajados en esta primera parte son los relativos a la concepción de tema transversal, en aquellos aspectos referidos a demandas sociales, a la integración de estos temas en el sistema educativo y al nuevo currículo introducido por la L.O.G.S.E. Por ello deberá incidirse en el interés de su incorporación al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, ya que abren un debate educativo y potencian las "señas de identidad" de cada centro; permiten la integración de los conocimientos experiencial y académico; tienen una gran repercusión en la vida cotidiana; facilitan la conexión con la co-

Continúa

Continuación

munidad; contribuyen a una integración de teoría y práctica; apoyan nuevos enfoques metodológicos, la internivelaridad y la interdisciplinariedad y son una buena vía para que se desarrolle un enfoque holístico o sistémico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, sería necesario hacer hincapié en el concepto de persona y de su relación con el entorno, en sus dimensiones física y socio-cultural, que se derivan de los fines educativos propugnados por la L.O.G.S.E. Y no olvidar que contenidos como participación, autonomía, cooperación o solidaridad, se ven favorecidos con el trabajo de los temas transversales.

Sería interesante señalar que si determinados contenidos, que aparecían en las definiciones parciales dadas, no salen a lo largo de la sesión o sesiones, será la persona encargada de la dinamización del grupo quien deberá retomarlos e integrarlos.

Los portavoces de cada grupo interpretarán la definición consensuada entre todos los integrantes. La persona que interviene comentará el conjunto de las definiciones, poniendo especial atención en explicar en qué consisten o por qué no han salido aquellos elementos de las predefiniciones dadas que sean de interés y en explicar por qué han sido incorporadas en las definiciones elaboradas por los grupos.



**Actividad 4** *(60 min. si es un módulo de un curso)*

El asesor o asesora actuará como ponente e informará sobre una serie de principios metodológicos que pueden ser útiles para introducir, de modo realmente transversal, estas temáticas en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular de Centro especialmente en la Educación Secundaria, en la que el currículo está claramente organizado en áreas y las metodologías globalizadoras se hacen mucho más difíciles.

El ponente da pautas y presenta el trabajo que los asistentes realizarán para asimilar los principios metodológicos y los procedimientos en los que éstos se concretan; para ello, será conveniente explicitar en qué consiste el diseño curricular a partir de problemas y hacer hincapié en la enseñanza-aprendizaje de actitudes.

*DESARROLLO CURRICULAR E INCORPORACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES*

*Una vez consensuado el sentido de la transversalidad y el valor educativo de los ámbitos del conocimiento considerados transversales (se podría hablar de grandes ámbitos: la Educación Ambiental y en relación con ésta la Educación para la Salud y el Consumo y la Educación Sexual; la Educación para la Igualdad de Oportunidades y la Educación Moral y Cí-*

Continúa

Continuación

*vica, y, en relación con ella, la Educación para la Paz o la Educación Vial...), se trataría de analizar los procedimientos que permiten la incorporación de contenidos transversales al currículo de cada centro educativo.*

*Al igual que para la elaboración de los Proyectos Curriculares de etapa y del Proyecto Educativo, que en este caso no podremos obviar debido al carácter de estos contenidos, se proponen dos vías básicas:*

— *inductiva,*

— *deductiva.*

*La primera partiría de distintos modos de tratamiento de estos ámbitos de conocimiento como objetos de conocimiento específico, en sí:*

— *actividades extraescolares interdisciplinares (itinerarios, semana cultural),*

— *proyectos de centro específicos de un ámbito (E.P.S. o de E.A., por ejemplo),*

— *talleres monográficos como actividades extraescolares complementarias (taller de reciclado de papel, creación de una hemeroteca),*

— *un espacio dentro de la optatividad (materias como Los procesos de comunicación, por ejemplo),*

— *parte de un área clásica dedicada a desarrollar contenidos de estos ámbitos de conocimiento (El papel de la mujer en la Historia o en la Literatura; análisis del Medio Ambiente, en Ciencias de la Naturaleza o en Ciencias Sociales),*

— *coordinación de profesores y profesoras en torno a un proyecto específico (por ejemplo, un Proyecto de Salud), etc.,*

*y se trataría de llevar, a través de implicaciones progresivas de todos los agentes relacionados con la educación en el centro, a un planteamiento asumido dentro de las "señas de identidad" del mismo, es decir, dentro de su Proyecto Educativo. Esta implicación progresiva iría surgiendo de las necesidades de trabajo cotidiano, pero podría promoverse de un modo sistemático.*

*La segunda nacería de un planteamiento más global, de un cierto acuerdo sobre los fines de la educación en el centro que permitiera plantear, desde un consenso, el trabajo sobre problemas detectado en el contexto del mismo, y cuyo análisis y búsqueda de soluciones recorrería la planificación escolar desde el Proyecto Educativo al Proyecto o Proyectos Curriculares a las Programaciones de aula.*

*En todo caso, ambas vías deberían tener como fin el implicar a todo el centro, a toda la colectividad educativa y en todos los aspectos: desde los principios a las normas, desde la*

Continúa

Continuación

*concepción de las etapas a las áreas, los ciclos, los niveles y cada una de las aulas. Y será muy corriente encontrar vías mixtas en las que se vaya de lo particular a lo más general pero todavía parcial, y de ello otra vez a lo particular para ir acercándonos a lo general más elaborado.*

*Los Equipos Directivos y las Comisiones de Coordinación Pedagógica podrán proponer modos de iniciar o continuar el trabajo referido a los temas transversales, puesto que deberían ser estos colectivos los que promovieran y coordinaran institucionalmente esta labor, a partir de un diagnóstico del punto de partida, y quienes animaran a la participación a todos los estamentos (padres y madres, profesorado y alumnado) en la misma, asumiendo así su papel de dirección pedagógica y organizativa.*

*Respecto a la organización, según el punto de partida del centro en cuanto a:*

- *organización habitual para el trabajo de desarrollo curricular (por áreas, por ciclos, con comisiones de coordinación...),*
- *trabajo previo con temas transversales (qué y de qué modo lo estuviera llevando a cabo),*

*será conveniente proponer modos diversos y adecuados de iniciar o continuar el trabajo referido a las temáticas transversales.*

*En cuanto a la dirección pedagógica, convendrá tener en cuenta que se propone partir de un modo de trabajar con los temas transversales que parece facilitar su incorporación y que consiste en trabajar la fase de diseño curricular en torno a problemas abiertos como objeto de análisis e investigación ("diseño problematizador").*

*Ello nos permitirá un modo holístico o sistémico de abordar el conocimiento, dado que el carácter marcadamente actitudinal y procedimental de los contenidos de los temas transversales no se favorece ni con tratamiento fragmentarios (por áreas, por ejemplo), ni transmisivos (prescindiendo de implicaciones organizativas o conductuales); y esto llevará, a su vez, a una elaboración de los contenidos desde una perspectiva constructivista.*

*El primer paso para la elaboración de un diseño a partir de problemas deberá ser la hipótesis de problemas o situaciones problemáticas que afectan o pueden afectar a la vida del centro y tener repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Inmediatamente después, será necesario realizar un diagnóstico del punto de partida del centro educativo en relación con los mismos para confirmarlos, situarlos, ver sus derivaciones, etc. Podremos denominar a este primer momento como de diagnóstico inicial y convendría que en él participaran todos los agentes educativos implicados en el proceso.*

***Momento de diagnóstico inicial: Fuentes de situaciones problemáticas***

*Se pueden considerar tres fuentes contextuales generadoras de situaciones problemáticas:*

Continúa

Continuación

- *vida cotidiana (familia, medio físico, medio socio-cultural);*
- *cultura escolar (modos de hacer, organización, nivel de tratamiento anterior, relación con trabajos anteriores, conocimientos previos del alumnado, etc.);*
- *currículo manifiesto (incorporación explícita ya existente en las áreas en torno al ámbito de conocimiento en el que se encuadra el problema; por ejemplo, si tiene que ver con la Educación Ambiental o con la Educación para la Salud); y currículo oculto (manifestaciones en la práctica cotidiana que tengan que ver con la problemática que se desea tratar, estilos de relación social con los que tiene que ver, estilos de comunicación... se podrá analizar a través de proyecciones personales sobre preguntas, en las interacciones, en la observación de lo que se hace y lo que se cuenta).*

*A partir del diagnóstico se realizarán una nueva selección y una priorización de problemas cuyo tratamiento deberá ser consensuado necesariamente por la colectividad escolar, dado que tendrán implicaciones en el Proyecto Educativo: principios, objetivos, orientación organizativa y metodológica. Entre las decisiones que se van a tomar estará el nivel educativo al que nos dirigimos.*

*El segundo paso será el propiamente dicho de diseño (elaboración) curricular.*

***Momento de elaboración curricular***

*Se desarrollará en varias fases:*

*a) Delimitación del problema y todas sus facetas y consenso en torno a su tratamiento.*

*b) Diseño:*

*— planteamiento de objetivos en relación con el tratamiento del problema,*

*— determinación de la secuencia de contenidos,*

*— criterios metodológicos y de evaluación.*

**Objetivos**

*Los objetivos generales serán siempre una toma de conciencia colectiva respecto al problema y una búsqueda de soluciones.*

*Habrá que tener en cuenta que es posible e incluso aconsejable no perder de vista que existen distintos tipos de soluciones cuando hablamos de problemas de índole social:*

- soluciones en la acción: *son las que conducen a que los alumnos intervengan directa o indirectamente pero de forma activa sobre el problema, y son las de mayor compromiso ya que, al intervenir en la realidad, se internalizan las actitudes y procedimientos (parti-*

Continúa

Continuación

*cipación en una reforestación, presentación de una reivindicación al Ayuntamiento sobre seguridad vial en los alrededores de la escuela, por ejemplo);*

- soluciones actitudinales: *se centran en una toma de conciencia, y, en este proceso, aparecen las contradicciones subyacentes, se analizan de modo colaborativo hasta que el problema y sus implicaciones se hacen claros para todos.*

- soluciones cognitivas: *soluciones discursivas intelectuales al problema, análisis de alternativas discursivas, numéricas e incluso poéticas o metafóricas.*

*Con estos tres tipos de soluciones se logra cambiar los* pensamientos, *en el caso de las soluciones cognitiva; cambiar los* afectos, *cuando se dan soluciones actitudinales; o cambiar las* conductas, *si se logran soluciones en la acción.*

**Contenidos**

*Una vez seleccionado el problema, habrá que determinar el campo o campos de conocimiento que puede ser la fuente epistemológica para abordarlo, si pertenece al ámbito de la Educación Moral y Cívica, o al de la Educación Ambiental, por ejemplo, y seleccionar y secuenciar contenidos: actitudes, procedimientos y conceptos, en relación con los niveles, ciclos, etapas y áreas, y establecer la relación entre estas últimas, viendo qué contenidos puede abordar en cada una, y qué tipo de soluciones, fundamentalmente en la Etapa Secundaria, en la que el currículo está organizado por áreas.*

*La dificultad principal será delimitar muy bien los contenidos actitudinales, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje es el más problemático.*

**Supuestos metodológicos**

*Se tratará de establecer las condiciones de aprendizaje:*

— *deberá partirse de los conocimientos previos;*

— *se tendrá que asegurar la relación con la vida fuera del aula;*

— *se establecerá cómo se trabajan los contenidos desde cada área, o entre varias, o desde todas las áreas;*

— *se establecerán las implicaciones organizativas;*

— *se decidirán las estrategias o técnicas de trabajo más adecuadas, entre las que destacarán necesariamente todas aquellas de carácter participativo y colaborativo como el "role-playing", el debate y otras técnicas de estudio activo, las exposiciones, la toma de decisiones sobre la actuación en el aula, la estrategia progresiva de asunción de responsabilidades y las estrategias que son las más adecuadas para trabajar actitudes;*

Continúa

Continuación

— *determinación del tipo de actividades dentro de las áreas, en el espacio de optatividad, extraescolares (actividades de motivación, de recogida de información, de cuestionamiento de lo observado, de elaboración de conclusión de comunicación, de acción para la resolución del problema);*

— *selección de materiales;*

— *definición del papel del profesor como facilitador de la relaciones entre iguales y facilitador de información y de sus fuentes.*

**Criterios de evaluación**

*(Soluciones y evaluación).*

*La evaluación se centrará en la observación del proceso, fundamentalmente de cambio de actitudes, y en el análisis de las soluciones adoptadas.*

*El profesor tendrá un papel de observador participante de conductas, de lo que se manifiesta, y de las declaraciones de intenciones, así como de la coherencia entre estos tres aspectos. Se tendrá en cuenta todo aquello que va sucediendo en cada actividad.*

*Los instrumentos de evaluación más adecuados serán, además de los habituales para analizar el aprendizaje de conceptos y procedimientos, los que permiten observar de modo sistemático y analizar las actitudes, como pueden ser las parrillas de observación de grupos y las escalas de actitud para estimar la situación inicial, individual o colectiva, respecto a los valores y permiten comparar con otros momentos del desarrollo del proceso.*

*La incorporación de los temas transversales conlleva un papel muy activo de todas las figuras que pueden desempeñar un papel de asesoramiento y coordinación en el centro, debido al trabajo colaborativo que se plantea entre los diversos colectivos de docentes, padres y alumnado del centro: todos los profesores y profesoras de un mismo grupo-clase (para planificar o hacer el seguimiento de las actividades desde las distintas áreas o en conjunto, para la evaluación, que se hace muy compleja al abordarse la adquisición de conocimientos de forma complementaria...), todos los profesores de un departamento (para el diseño de la incorporación desde el área y el diseño de actividades, selección de materiales, etc.), órganos colegiados responsables de los Proyectos Educativo y Curricular, etc.*

*Asimismo, en torno a esta labor, surge una gran necesidad de apoyos externos de los que podemos destacar como habituales:*

— *la formación (en los contenidos propios de cada ámbito, sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación de actitudes, en metodologías participativas...),*

Continúa

Continuación

— *y la colaboración de otras Instituciones de la zona (Sociosanitarios de los Equipos de los Centros de Salud, Consejería del Medio Ambiente del Ayuntamiento,...), que actúan como copartícipes y resultan ser recursos humanos o materiales inestimables.*

Después o a lo largo de la intervención, se realizarán las aclaraciones que sean precisas, e inmediatamente se darán las instrucciones necesarias para que los pequeños grupos lleven a cabo la actividad 5 (recuérdese que, al inicio del módulo se ha señalado que la mayor parte del trabajo deberá realizarse en pequeños grupos homogéneos y éstos deberán estar ya formados).

Se deberá explicar detenida y pormenorizadamente al gran grupo, el trabajo que cada pequeño grupo deberá realizar con los distintos "casos", insistiendo en que deberá elegirse un solo problema y que deberá buscarse en qué tema transversal se va a fundamentar (un problema de alimentación se sustentará en los presupuestos de la Educación para la Salud y de la Educación del Consumidor; uno de higiene, en la Educación para la Salud y en la Educación Ambiental, por ejemplo).

Seguidamente se comentará el "Cuestionario de reflexión sobre estrategias para incorporar los temas transversales al currículo", señalando que hay dos vías, inductiva y deductiva, para llevarlo a cabo. Cuando los miembros del grupo consideren que en su centro el profesor tiene experiencia de trabajo en equipo y que puede abordar una estrategia deductiva, las dos cuestiones que se les propone responder son la tercera y la quinta; mientras que cuando se opte por una vía inductiva, dando respuesta afirmativa a la cuestión número 2, se deberá trabajar sobre las cuestiones cuarta y sexta. En ambos casos, al tratar de dar respuesta a las preguntas no deberán buscarse respuestas unívocas ni simplificadoras, y las respuestas más adecuadas será frecuente que combinen varias posibilidades, o que aparezcan, al hilo de la reflexión, soluciones no previstas que deberán incorporarse si el grupo las valora como viables.

La guía "Análisis del contexto: variables para el estudio de casos" puede dar pautas para el estudio de centros supuestos al presentar los elementos para hacer un diagnóstico del punto de partida de un centro educativo y hacer explícito qué puede servir para llevar a cabo el análisis del centro propio.

El asesor o asesora deberá tener en cuenta los conocimientos previos que el grupo tenga sobre teoría curricular (lagunas, errores, etc.). Como mínimo, convendría que el profesorado participante distinguiera los tres tipos de contenidos del currículo y los elementos que componen los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares.

En el caso de que esta actividad forme parte de un asesoramiento a centros, o a un grupo de trabajo habría que remitir al profesorado a la lectura y análisis reflexivo de distintas publicaciones, cuyos contenidos estén relacionados con el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, para discutir, luego, con el asesor o asesora aquellos aspectos que estén menos claros.

Continúa

Continuación

Respecto al tiempo dedicado a esta actividad, éste dependerá del grado de profundización que se quiera alcanzar, de la cohesión del grupo y del momento en el que se encuentre el centro educativo en cuanto a la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular.

A modo de orientación, hemos incluido aquí un resumen de una posible ponencia, que, en todo caso, debería completarse con una breve iniciación sobre qué puede representar la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, para lo que recomendamos dos de los libros indicados en la bibliografía: Coll-Pozo-Sarabia-Valls (1992) y Lucini (1993).

**Actividad 5** *(Grupo a) 30 min.; Grupo b) 1 hora: Grupo c) 1 h. y 30 min.)*

Esta actividad tendrá tres momentos distintos:

*a)* Cada pequeño grupo trabajará en la redefinición de un supuesto práctico (un centro hipotético) para hacerlo lo más próximo posible al centro o centros en que los miembros del grupo desarrollan su labor.

La asignación de "casos" se realizará por parte del asesor o asesora, siempre que se conozcan los perfiles de los participantes, tratando de facilitar el análisis sobre un centro que resulte significativo para el grupo. De no conocerse a los miembros de los grupos, a pesar de haberles indicado que se agrupen según tipos de centros, se les solicitará que ellos mismos elijan el "caso" sobre el que desean trabajar.

Es importante, en la redefinición del caso, volver a insistir en que el grupo deberá partir de un solo problema de los posibles que pudiera presentarse en la zona, y que éste debería estar relacionado necesariamente con alguno de los temas transversales. Habrá que enfatizar que el problema es un medio para trabajar estos contenidos en el centro. Se insistirá en que a la hora de seleccionarlo, habrá que llegar a un consenso en la delimitación del problema de partida, no demorándose excesivamente en la elección del mismo. Conviene, finalmente, que se convierta en el problema "medio estándar" del grupo.

*b)* Cada grupo analizará las características del centro educativo del "caso" asignado, para discutir sobre la estrategia (básicamente inductiva o deductiva) más adecuada para introducir los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular. Progresivamente, y en función de la estrategia seleccionada, se irán concretando, hasta donde sea posible, los distintos elementos y fases de dicha estrategia.

Para la elección de la estrategia, el ponente facilitará el "Cuestionario de reflexión sobre estrategias para incorporar los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular", y recordará las pautas necesarias para su utilización. Se recomienda que los acuerdos que el grupo va tomando respecto a la estrategia de introducción de los temas transversales, surgida a partir del cuestionario, sean transcritos en una transparencia para facilitar su visualización al gran grupo, en la puesta en común.

Continúa

Continuación

Los distintos elementos del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular que aparecen en el apartado 5 del cuestionario no han de desarrollarse en su totalidad, ya que deben servir sólo como:

— Marco de referencia de los distintos pasos que han de ser tratados en la elaboración de los Proyectos de cada centro.

— Práctica sobre alguno de los elementos, para vencer el posible rechazo que podría darse cuando fueran abordados los Proyectos Educativo y Curricular reales en cada centro.

A partir de la lectura de las dos primeras cuestiones, cada grupo se decantará por una de las estrategias de introducción de los temas transversales (inductiva, deductiva y mixta). Si los asistentes no logran dar con la vía más adecuada al caso que les ocupa, la persona encargada de la intervención podrá sugerir al grupo la estrategia propicia, teniendo en cuenta la redefinición del caso, el problema elegido y el tema transversal con que se relaciona.

El asesor o asesora irá dinamizando el trabajo de cada grupo, interfiriendo lo menos posible pero aclarando las dudas y observando la evolución del trabajo para que su intervención en la puesta en común sea más acertada.

A lo largo de la sesión, o sesiones, la persona encargada de la actividad podrá encontrarse con que el grupo tenga dificultades a la hora de progresar en su trabajo, especialmente en aquellos casos en que se haya elegido la estrategia deductiva, puesto que exige experiencias de trabajo en equipo muy consolidada, ya que los acuerdos a los que el equipo docente tiene que llegar hacen referencia a principios y objetivos genéricos del centro. Sin embargo, la persona que asesore dispondrá de un ejemplo en el que se ilustren los distintos elementos del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, a través de la contextualización de un tema transversal en cada uno de los pasos a dar, en el apartado 5 del "Cuestionario".

Según el tiempo de que se disponga se podrá solicitar al grupo la realización de un ejemplo de uno de los elementos del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular o la totalidad de ellos. Si es muy poco el tiempo del que se dispone (1 hora o 1 h. 30 min.), podrían sugerirse dos posibilidades:

— Definir algunos objetivos del Proyecto Educativo.

— Contextualizar los objetivos generales de la etapa al centro, en función del problema que se desea tratar, aunque habrá que advertir que, para ello, habrá que facilitar una tabla o relación de objetivos para que los comenten y/o los reformulen.

Si se opta por la estrategia inductiva, al estar más cerca de la experiencia práctica de los docentes, suele resultar menos conflictiva y presentar menos problemas.

Por último, a veces, algunos grupos optarán por una estrategia mixta en la cual simultáneamente se van definiendo los principios y objetivos del Proyecto Educativo, por un lado

Continúa

Continuación

y, por el otro, pueden estar analizando estrategias de elaboración de unidades didácticas. estudio del entorno, metodologías para una etapa determinada, etc.

Incluso en las mejores condiciones de trabajo previo en el centro (centros que han llevado a cabo Proyectos específicos de Salud, de Educación Ambiental, de Coeducación u otros), los asistentes suelen elegir la vía inductiva o, en muchos casos, mixta (definición de algún principio u objetivo general); y se muestran más reacios a desarrollar el proceso deductivo, pues prefieren partir de aspectos concretos para llegar a lo general y más complejo y porque, además, les resulta más motivadora la vía inductiva, dado que la deductiva exige mayor esfuerzo de abstracción.

En el caso de un trabajo de Formación en Centros, especialmente si el centro es de Secundaria, habrá que prestar la mayor atención al diseño de evaluación que se realiza desde cada una de las áreas y a cómo se coordina en su globalidad.

*c)* Fase de puesta en común en la que cada portavoz expondrá al gran grupo las estrategias adoptadas en cada supuesto práctico. Se finalizará extrayendo, de los casos analizados, elementos generales relativos a fines educativos, organización, objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación.

En esta fase, la persona que asesora y es responsable de mejorar las propuestas deberá fijarse en los siguientes aspectos para comentar:

— Vía de introducción elegida (deductiva, inductiva, mixta).

— Tema transversal con el que se relaciona el problema elegido.

— Diagnóstico del centro respecto al problema.

— Propuesta organizativa interna con el profesorado y alumnado del centro.

— Propuesta de relación con las áreas.

— Propuesta de evaluación.

— Establecimiento de relaciones con padres y madres de alumnos y entidades externas al centro.

— Necesidades de apoyo y/o formación para desarrollar el proyecto.

— Establecimiento de los pasos de la estrategia inductiva para ir de lo concreto a lo general.

— Distribución del tiempo: fases de sensibilización, incorporación y elaboración curricular.

En todo caso, la incorporación al Proyecto Educativo tendrá que ver con: los fines educativos, los criterios de organización del centro y los criterios metodológicos. Y en lo que se refiere al Proyecto Curricular con: los objetivos, la selección y secuencia de contenidos, las estrategias metodológicas y las actividades, los criterios de evaluación, el papel del profesorado, la orientación y la tutoría.

**Del seguimiento del trabajo de los pequeños grupos**

La "Ficha de observación" contiene una serie de cuestiones que deben ser asumidas por una persona externa que observe el desarrollo de toda la actividad: interacción entre los grupos, grado de implicación en la tarea, actitudes de la asesora o asesor que intervenga y de los asistentes, propuestas metodológicas empleadas, etc.

Los asistentes suelen encontrar dificultad en la localización de un problema de su ámbito y que, además, sea el núcleo en torno al cual se organice el desarrollo curricular. Para ello, es importante que el asesor o asesora ayude en la selección, definición y delimitación del problema, ya que esto resulta un elemento clave para abordar, posteriormente, la elaboración de un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular que asuma el contexto en el que se encuentra el centro educativo.

Entre otros aspectos, la ficha de observación podrá servir en la intervención para validar la metodología, ajustar los tiempos de la intervención, observar la evolución de la conceptualización de los temas transversales, etc. En definitiva, podrá servir para que se pueda rectificar o incluir modificaciones en ponencias sucesivas o en encuentros con el profesorado.

**Cronograma**

| | |
|---|---|
| Actividad 1: | 15 minutos. |
| Actividad 2: | 30 minutos. |
| Actividad 3: | 60 minutos. |
| Actividad 4: | 60 minutos. |
| Actividad 5: | 3 horas. |

**Materiales de trabajo**

(Recuérdese que los participantes van a trabajar con el "PROGRAMA-GUÍA DE ACTIVIDADES", que incluye, a su vez, MATERIALES DE TRABAJO):

- Fotocopias de transparencias elaboradas por asistentes a los cursos experimentales.
- Material para la "Redefinición del concepto de tema transversal".
- "Cuestionario de reflexión estratégica para incorporar los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular".
- "Ficha de observación" del trabajo en grupos.
- Bibliografía.

## Materiales de Trabajo

### Redefinición del concepto de tema transversal

En otras sesiones de trabajo con otros compañeros y compañeras se han definido los temas transversales como sigue:

*a)* Un campo del conocimiento que está en vías de estructurarse como una nueva área o disciplina curricular.

*b)* Un campo del conocimiento en el que confluyen aportaciones de áreas o disciplinas diversas.

*c)* Un conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que deben recogerse debido a un "desajuste social" que se trata de "corregir" desde la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

*d)* Un conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pertenecientes al conocimiento experiencial, no académico, que deben integrarse con los académicos.

*e)* Un nuevo enfoque didáctico, de parte de varias disciplinas.

Elaborad, en pequeños grupos, una definición de tema transversal, incorporando todas aquellas ideas que os parezcan adecuadas de las dadas antes u otras que consideréis oportunas.

### Cuestionario de reflexión sobre estrategias para incorporar los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular

1. El profesorado, ¿tiene suficiente experiencia de trabajo en equipo como para plantearse una estrategia deductiva que abarcará todos los elementos de un Proyecto Educativo y/o un Proyecto Curricular de centro y en el cual se integrarán los objetivos de los temas transversales?

2. ¿Hay dificultades para trabajar en equipo (trayectoria de los profesores del centro con pocos de ellos interesados en innovar, plantilla inestable con muchos interinos, etc.) y conviene iniciar el proceso con estrategias que, sin olvidar que la meta final es llegar al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, parten de problemas, proyectos parciales, materiales o unidades didácticas y otros centros de interés sobre las que algunos de los profesores han venido trabajando?

3. ¿Podría implicarse a la comunidad educativa en la elaboración del Proyecto Educativo? ¿Qué estrategias serían más adecuadas?

   *a)* Tratar en el Consejo Escolar cuáles pueden ser los principios que orientan el trabajo en el centro y concretarlos en objetivos en sucesivas reuniones.

   *b)* Reunirse por separado con comisiones de alumnos, de padres y madres y otras instituciones para definir y consensuar los principios y objetivos.

*c)* Pensar en algunos de los problemas de la zona para implicar a padres, alumnado o instituciones que estén más afectados e intentar que se refleje en los principios y objetivos del Proyecto Educativo.

*d)* Otros.

4. ¿Qué estrategias serían más adecuadas para implicar a los distintos componentes de la comunidad educativa, si se parte de problemas de la zona, si se trabaja a través de proyectos parciales, centros de interés o a partir de materiales y unidades didácticas específicas?

*a)* Convocar a los profesores por ciclos y/o por áreas, según los casos, para determinar cuál es la situación de partida, ver sobre qué problemas del centro o de la zona trabajar, definir posibles objetivos de un proyecto de uno de los temas transversales, fijar calendarios de trabajo para elaborar materiales o unidades didácticas, etc.

*b)* Convocar a los profesores y profesoras más implicados en tareas de innovación para que coordinen la elaboración de un proyecto sobre alguno de los temas transversales, y ver cómo implicar al resto del claustro.

*c)* Convocar al alumnado con objeto de analizar qué iniciativas suyas en marcha en el centro (periódico, asociaciones deportivas, grupos de teatro...) pueden conectar con los temas transversales .

*d)* Convocar reuniones con padres y madres para que participen en la organización de actividades fuera del centro (conocimiento del barrio, de la localidad o de la Comunidad Autónoma, etc.).

*e)* Solicitar la colaboración de instituciones locales para que participen en ciertas actividades, por ejemplo, los Centros de Salud en temas de sanidad, el Ayuntamiento en campañas ligadas al medio ambiente (recogida de basuras, recogida y reciclaje de papel, etc.).

*f)* Otros.

5. En cualquier estrategia que se seleccione para implicar a los distintos componentes de la comunidad educativa ha de tenerse en cuenta que, para tener garantías de éxito, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular deben adaptarse a la realidad, por lo que los principios que se definan y los objetivos que de ellos deriven en sucesivos niveles de concreción han de considerar el contexto del centro y los problemas, tanto del centro como del entorno inmediato.

Así pues, de acuerdo con el estudio de caso sobre el que se está trabajando, tratad de delimitar, en la medida en que sea posible, los siguientes elementos:

## A) Elementos del Proyecto Educativo

1. Principios de identidad del Proyecto Educativo.

Por ejemplo: El proceso educativo debe considerar el medio en el que se desenvuelve, facilitando, en consecuencia, la mayor integración posible entre escuela y entorno.

2. Objetivos del Proyecto Educativo. (Señalar varios para cada uno de los principios de identidad).

Por ejemplo:

— Incorporar a los programas el conocimiento del medio social y natural circundante.

— Hacer surgir cierto tipo de compromiso que trascienda lo escolar.

– Impulsar la investigación social y natural del entorno.

Estos objetivos es conveniente clasificarlos según el ámbito al que hacen referencia (ámbito pedagógico, económico, administrativo, etc.).

3. Definir la estructura organizativa que vehicula las actividades para desarrollar los objetivos.

Por ejemplo:

— Creación de un órgano específico como puede ser una Comisión de medioambiente.

— Asunción de las tareas de medioambiente por un órgano preexistente.

— Asunción de las funciones por todo el profesorado.

## B) Elementos del Proyecto Curricular

1. Contextualizar los objetivos generales de Etapa teniendo en cuenta los principios y objetivos definidos en el Proyecto Educativo.

Por ejemplo: El objetivo del currículo prescriptivo: "Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente". ¿Cómo se podría reformular, de tal modo que quedara adaptado al estudio de caso?

2. Contextualizar los objetivos generales de área y/o delimitar objetivos de ciclo.

Por ejemplo: Tomando los objetivos del currículo, tratar de adaptarlos al estudio de caso.

3. Selección, secuencia y tratamiento de contenidos articulados por el problema que se va a abordar.

Por ejemplo: Pensar criterios de selección y de secuencia de contenidos que favorezcan un tratamiento transversal.

4. Supuestos metodológicos.

Por ejemplo:

— Promover actividades interdisciplinares.

— Propiciar un enfoque constructivista en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

— Propiciar el estudio de la realidad como problemas que se pueden investigar.

5. Materiales didácticos.

Por ejemplo: Seleccionar materiales didácticos en los que se parte de las concepciones de los alumnos.

6. Criterios de evaluación.

Por ejemplo: Evaluaciones que planteen el ámbito actitudinal, de desarrollo fundamental al trabajar con los temas transversales.

6. Si se ha partido de algunas de las cuestiones que venían haciéndose en el centro, tales como proyectos sobre algunos de los temas transversales, elección de libros de texto o elaboración de unidades didácticas, las fases siguientes irán dirigidas a la consecución del Proyecto Curricular y del Proyecto Educativo; la dificultad estriba en definir la vía que conduce de cuestiones concretas a un nivel de generalización mayor. Ahora, según las características del caso sobre el que estás trabajando deberás perfilar la estrategia o estrategias más adecuadas:

*a)* Si se parte de un proyecto sobre uno de los temas transversales, habrá que tratar de que en el Proyecto Educativo, no queden descompensados los objetivos referidos a los distintos temas transversales y que los contenidos, en el caso del Proyecto Curricular, no pueden ser encasillados en determinadas áreas.

Reflexionad sobre cómo resolver estos dos posibles problemas.

*b)* Si en un centro hay profesores que han trabajado algunas unidades didácticas, una vez que se han puesto en práctica, esta experiencia podría quedar cerrada en sí misma. ¿Cómo extrapolarla a toda un área, a varias áreas o a un Proyecto Curricular genérico?

*c)* Una semana cultural, un itinerario por el entorno local o comarcal u otras actividades en las que hayan colaborado distintos elementos de la Comunidad Educativa también pueden ser aprovechados para iniciar la incorporación de los temas transversales en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular y Proyecto Educativo. ¿De qué modo?

*d)* Incluso las discusiones sobre la elección de libros de texto, o la selección de materiales pueden utilizar criterios relacionados con la incorporación de los temas transversales al Proyecto Curricular. ¿Por qué? ¿Cómo?

# Bibliografía

### Teoría curricular y Evaluación


ANTÚNEZ, S. (1990): *El curriculum en el centro educativo, Barcelona,* I.C.E./Horsori.

ANTÚNEZ, S., y otros (1992): *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*, Barcelona, Graó.

AA.VV. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada,* Madrid, Popular-M.E.C.

AA.VV. (1990): *El curriculum en el centro educativo,* Barcelona, I.C.E./Horsori.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa,* Madrid, La Muralla.

DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1990): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro,* Madrid, M.E.C./C.I.D.E.

GARCÍA, J. E. y GARCÍA, F. F. (1989): *Aprender investigando*, Sevilla, Díada Editoras.

GERVILLA, A. (1986): *Proyecto Educativo de carácter curricular,* Madrid, Magisterio.

GRUNDY, S. (1991): *Producto o práxis del curriculum*, Madrid, Morata.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla, Díada Editoras.

MARTÍN, E. (1988): *Supervisión educativa*, Madrid, U.N.E.D.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada Editoras.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*, Madrid, Akal.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós/M.E.C.

**Educación en actitudes, valores y normas**

ALCÁNTARA, J. A. (1988): *Cómo educar las actitudes*, C.E.A.C., Barcelona.

AIZEN, I. (1988): *Attitudes, personality and behavior*, Stony Stratford: Open University Press.

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma*, Madrid, Escuela Española.

BUXARRAIS, M. R. y otros (1990): *Etica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*, Barcelona, Edicions 62.

CAMPS, V. (1993).: *Los valores de la educación*, Alauda, Madrid.

COLL, C. SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes,* Madrid, Santillana.

EISER, J. R. (1989): *Psicología social: Actitudes, cognición y conducta*, Madrid, Pirámide.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de las actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres.

ETXEBARRÍA, I. (Comp.) (1989): *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*, San Sebastián, Universidad del País Vasco.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1991): *La educación en valores y diseño curricular*, Madrid, Alhambra.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Alauda, 1993.

HERSH, R. REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.

I.E.P.S. (1987): *Educación y solidaridad*, Madrid, Narcea.

JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (Eds.) (1987): *La educación moral, hoy*, Barcelona, P.P.U.

KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

MARÍN, M. A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores,* Valencia, Promolibro.

MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó/I.C.E.

PASCUAL, A. V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.

PETERS, R. S. (1984): *Desarrollo moral en el niño*, Barcelona, F.C.E.

PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.

PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes.

RODRÍGUEZ, A. y SEOANE, J. (Coords.) (1989): *Creencias, actitudes y valores,* Madrid, Alhambra.

SECORD, P. F. y BACKMAN, C. W. (1976): *Psicología social*, México, McGraw Hill.

TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.

TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.

TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza.

VANDER ZANDEN, J. W. (1990): *Manual de psicología social*, Barcelona, Paidós.

VENTURA, M . (1992): *Actitudes, valores y normas en el curriculum escolar*, Madrid, Editorial Escuela Española.

ZIMBARDO, P. G. y LEIPPE, M. R. (1991): *The psychology of attitude change and social influence*, Nueva York, McGraw Hill.

**Los temas transversales en el currículo**

AA.VV. (1992): *La adaptación del curriculum a las necesidades de la sociedad. Actas del IV Seminario Didáctico: Aragón ante la reforma educativa.* Universidad de Zaragoza, Informes 39.

AA.VV. (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación Integral*, Madrid, Santillana.

MAGENZO, A. y DONOSO, P. (1992): *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

MARGALEF, J. M. (1994): *Guía para el Uso de los Medios de Comunicación*, Madrid, M.E.C.

M.E.C. (1992): *Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid.

M.E.C. (1993): *Temas transversales y Desarrollo Curricular*, Madrid.

*Nota:* La mayor parte de los libros de la Serie de Educación Ambiental del Programa Internacional de Educación Ambiental U.N.E.S.C.O., editados en español por *La Catarata*, pueden ser ejemplos de cómo incorporar un tema transversal al currículo desde enfoques interdisciplinares o de trabajo por problemas (véanse especialmente los números: 13, 14, 15, 20 o 29).

Jordán, J. A. y Santolaria, M. C. (1994): *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*, Madrid, M.E.C.

Kohlberg, L. (1992): *Materiales para la Reforma Educativa*, Primaria y Secundaria, Madrid, M.E.C.

Marín, M. A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores*, Valencia, Promolibro.

Martínez, M. y Puig, J. (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó/I.C.E.

Pascual, A. V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.

Peters, R. S. (1984): *Desarrollo moral en el niño*, Barcelona, E.C.E.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.

Puig, J. y Martínez, M. (1989): *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes.

Rodríguez, A. y Seoane, J. (Coords.) (1989): *Creencias, actitudes y valores*, Madrid, Alhambra.

Secord, P. F. y Backman, C. W. (1976): *Psicología social*, México, McGraw Hill.

Torres, J. (1991): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

Trilla, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.

Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza.

Vander Zanden, J. W. (1990): *Manual de psicología social*, Barcelona, Paidós.

Ventura, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículum escolar*, Madrid, Editorial Escuela Española.

Zimbardo, P. G. y Leippe, M. R. (1991): *The psychology of attitude change and social influence*, Nueva York, McGraw Hill.

Los temas transversales en el currículo

AA.VV. (1992): *La adaptación del currículum a las necesidades de la sociedad. Actas del IV Seminario Didáctico: Aragón ante la reforma educativa*, Universidad de Zaragoza, Informes 39.

AA.VV. (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Santillana.

Mabenzo, A. y Donoso, P. (1992): *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

## Anexo I: Características comunes

→ **DEMANDA SOCIAL**

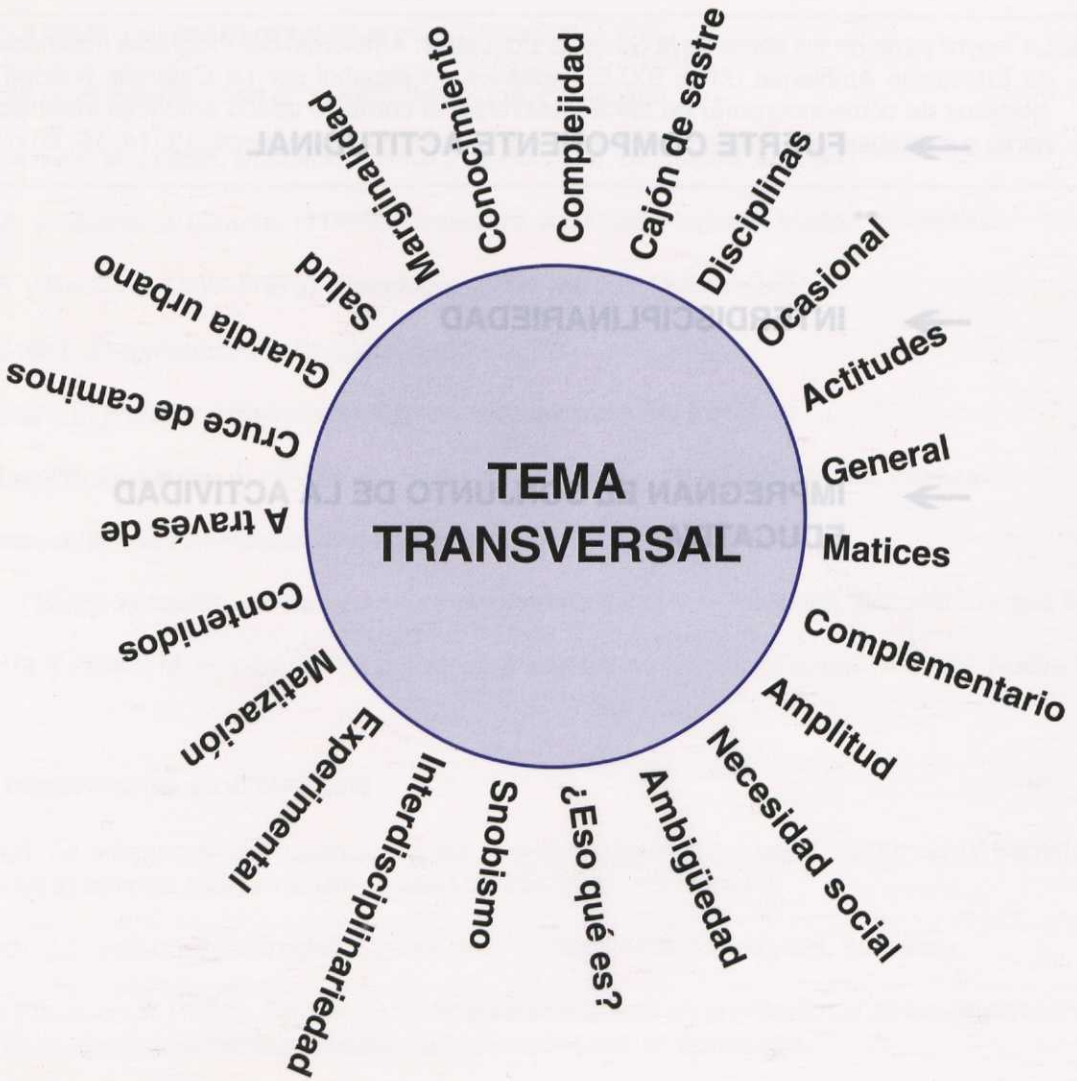
→ **FUERTE COMPONENTE ACTITUDINAL**

→ **INTERDISCIPLINARIEDAD**

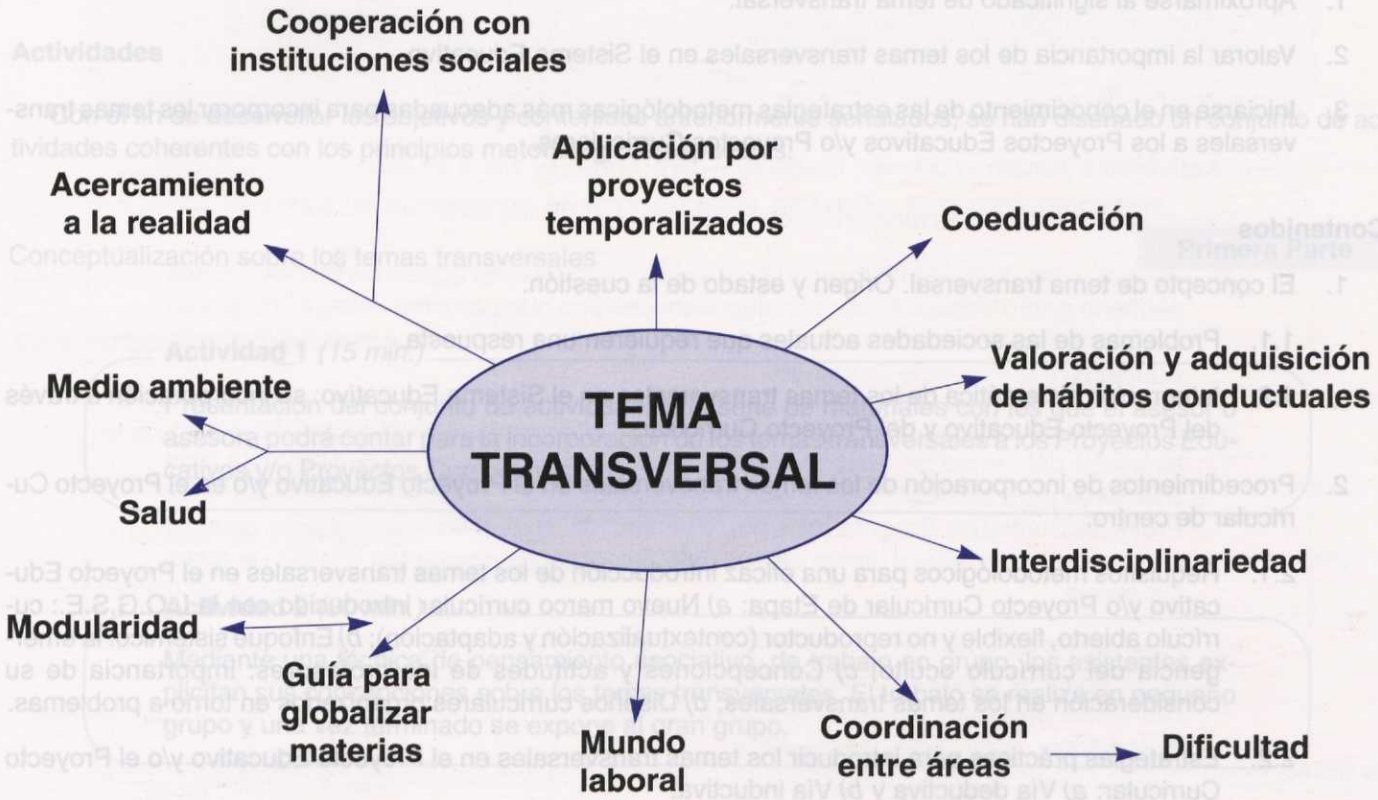
→ **IMPREGNAN EL CONJUNTO DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA**

## Anexo II

### Ejemplo 1



## Ejemplo 2


Cooperación con instituciones sociales
Aplicación por proyectos temporalizados
Acercamiento a la realidad
Coeducación
Valoración y adquisición de hábitos conductuales
Medio ambiente
TEMA TRANSVERSAL
Salud
Interdisciplinariedad
Modularidad
Guía para globalizar materias
Mundo laboral
Coordinación entre áreas
Dificultad

### 2.5.2. Guía y materiales del alumnado

Programa-Guía de actividades de participantes

**Objetivos**

1. Aproximarse al significado de tema transversal.
2. Valorar la importancia de los temas transversales en el Sistema Educativo.
3. Iniciarse en el conocimiento de las estrategias metodológicas más adecuadas para incorporar los temas transversales a los Proyectos Educativos y/o Proyectos Curriculares.

**Contenidos**

1. El concepto de tema transversal. Origen y estado de la cuestión.
   - 1.1. Problemas de las sociedades actuales que requieren una respuesta.
   - 1.2. Integración sistemática de los temas transversales en el Sistema Educativo: su incorporación a través del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.
2. Procedimientos de incorporación de los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular de centro.
   - 2.1. Requisitos metodológicos para una eficaz introducción de los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o Proyecto Curricular de Etapa: *a)* Nuevo marco curricular introducido con la L.O.G.S.E.: currículo abierto, flexible y no reproductor (contextualización y adaptación); *b)* Enfoque sistémico: la emergencia del currículo oculto; *c)* Concepciones y actitudes de los profesores: importancia de su consideración en los temas transversales; *d)* Diseños curriculares organizados en torno a problemas.
   - 2.2. Estrategias prácticas para introducir los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o el Proyecto Curricular: *a)* Vía deductiva y *b)* Vía inductiva.

**Metodología**

Los principios metodológicos que guiarán el desarrollo de este módulo sobre los temas transversales son los siguientes:

*a)* Es conveniente partir de las concepciones de los asistentes para que los contenidos se relacionen de modo significativo con las vivencias previas.

*b)* Se deben posibilitar trabajos en pequeño grupo que permitan compartir concepciones y una incorporación personal de las nuevas informaciones que se presenten.

*c)* Es conveniente hacer una recapitulación sobre los contenidos avanzados cuando se llega a concluir un conjunto con entidad suficiente.

*d)* El contenido objeto de análisis ha de considerarse, más que una información cerrada, un problema abierto sobre el que los asistentes discuten, con ayuda de un ponente que coordina el proceso e introduce nuevas informaciones.

**Actividades**

Con el fin de desarrollar los objetivos y contenidos anteriormente señalados, se han diseñado un conjunto de actividades coherentes con los principios metodológicos expuestos:

Conceptualización sobre los temas transversales **Primera Parte**

**Actividad 1** *(15 min.)*

Presentación del conjunto de actividades y la serie de materiales con los que el asesor o asesora podrá contar para la incorporación de los temas transversales a los Proyectos Educativos y/o Proyectos Curriculares.

**Actividad 2** *(30 min.)*

Mediante una técnica de pensamiento asociativo, de trabajo en grupo, los asistentes explicitan sus concepciones sobre los temas transversales. El trabajo se realiza en pequeño grupo y una vez terminado se expone al gran grupo.

**Actividad 3** *(60 min.)*

*a)* Con objeto de reestructurar la idea inicial de tema transversal, en pequeño grupo se elabora una definición, partiendo para ello de diversas definiciones parciales. No se trata de elegir una definición, sino de sugerir elementos que pueden ser relevantes para una definición.

*b)* Se trata de recapitular sobre el concepto de tema transversal. Para ello, se exponen las definiciones a las que llegó cada grupo y se comparan con el punto de partida inicial.

**Actividad 4** *(60 min. si es un módulo de un curso)*

El ponente informa sobre una serie de principios metodológicos que son útiles para poder introducir, de modo óptimo, los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular.

**Actividad 5** *(Grupo a) 30 min.; Grupo b) 1 hora; Grupo c) 1 h. y 30 min.)*

Esta actividad tendrá tres momentos distintos:

*a)* Fase de propuesta de trabajo al grupo y redefinición del caso que se les propone. Cada pequeño grupo trabajará sobre un supuesto práctico que permitirá ensayar los procedimientos que se deben considerar para incorporar los temas transversales al Proyecto Educativo o al Proyecto Curricular.

*b)* Fase de selección de la estrategia. Se comienza por leer, en cada grupo, las características del centro de enseñanza asignado, para discutir sobre la estrategia más adecuada para introducir los temas transversales en el Proyecto Educativo y/o en el Proyecto Curricular. Progresivamente, y en función de la estrategia seleccionada, se irán concretando, hasta donde sea posible, los distintos elementos y fases de dicha estrategia.

*c)* Fase de puesta en común. Cada portavoz expondrá al gran grupo las estrategias adoptadas en cada supuesto práctico. Se finalizará extrayendo, de los casos analizados, elementos generales relativos a fines educativos, organización, objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación.

**Cronogramación**

| | |
|---|---|
| Actividad 1: | 15 minutos. |
| Actividad 2: | 30 minutos. |
| Actividad 3: | 60 minutos. |
| Actividad 4: | 60 minutos. |
| Actividad 5: | 3 horas. |

**Materiales de trabajo**

- Programa-guía de actividades de participantes.
- Fichas de supuestos prácticos para realizar estudios de casos.
- Orientaciones para el "Análisis del contexto: variables para el estudio de casos".
- "Cuestionario de reflexión sobre estrategias para incorporar los temas transversales en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular".

## Fichas de supuestos prácticos para realizar estudios de casos

### CASO 1

**Características del centro**

— Centro de Educación Primaria e Infantil ubicado en una localidad de 2.000 habitantes a 70 Km. de la capital de la provincia y que atiende alumnado de una zona rural amplia.

— Ocho unidades de Educación Primaria y una de Educación Infantil.

— 11 profesores y profesoras.

— 180 alumnos y alumnas.

— Infraestructura deficiente: no tiene biblioteca, las condiciones para trabajar son malas.

**Profesorado**

— Maestros propietarios definitivos, dos propietarios provisionales y tres interinos. Los seis definitivos viven en el pueblo.

— No se han planteado trabajar los temas transversales, más allá de los mínimos curriculares.

— La elaboración del Proyecto Curricular se ha abordado sólo en cuanto a los elementos mínimos exigidos por la Administración.

**Asociación de padres y madres**

— Problemas de falta de lugar y tiempo para estudiar después de clase, ya que los niños y las niñas colaboran en las tareas de los padres.

— Poca participación de los padres y madres en la vida del centro.

**Características culturales y socio-económicas. Problemas de la zona**

— Ambiente cultural deficiente.

— Ganadería: pequeños propietarios. Sin problemas económicos.

— Mala dieta alimenticia (exceso de grasa animal y carne de cerdo).

## CASO 2

**Características del centro**

— Centro de Educación Primaria ubicado en una localidad de 4.000 habitantes.

— 15 unidades.

— 17 profesores y profesoras.

— 300 alumnos y alumnas.

— Infraestructura: bien dotado, dispone de laboratorio, biblioteca, sala de tecnología, sala de usos múltiples, salón de actos y gimnasio.

**Profesorado**

— Plantilla estable.

— Un grupo de cinco docentes es el promotor de iniciativas relativas a cuestiones sobre alguno de los temas transversales, el resto del profesorado no opone resistencia y colabora.

— La elaboración del Proyecto Curricular ha provocado un debate en el claustro sobre los fines de la educación.

**Asociación de padres y madres**

— Algunos de los padres y madres presentan una actitud colaboradora en iniciativas tomadas por el profesorado.

**Alumnado**

— Sin problemas en el colegio.

— Hábitos de alimentación insanos con consumo de bollería con envoltorios atractivos pero con grasas animales.

**Características culturales y socio-económicas. Problemas de la zona**

— No hay problemas económicos notables.

— La distribución de la población activa es la siguiente: 75% agricultura y ganadería, 10% pequeña industria conservera y 25% servicios.

— Hay vertederos incontrolados en el término municipal, y hábitos insalubres, con basuras abandonadas en la calle.

## CASO 3

**Características del centro**

— Colegio Público de Educación Primaria de un barrio marginal de una gran ciudad.

— 10 unidades.

— 12 profesores y profesoras.

— 270 alumnos y alumnas.

— Infraestructura: penuria y escasez de recursos.

**Profesorado**

— Inestable.

— Hay profesorado con iniciativa innovadora y preocupado por la situación del centro.

— No hay tradición de trabajo en equipo dada la inestabilidad del claustro.

— No han elaborado todavía nunca ningún proyecto en común, salvo las líneas generales del Proyecto Curricular para el primer ciclo.

**Asociación de padres y madres**

— Inexistente.

**Alumnado**

— Intereses ajenos o alejados de la escuela.

— Problemas de relaciones personales entre ellos y con los profesores.

— Alto absentismo (asistencia regular a la escuela de sólo el 40%).

— Bajo rendimiento académico.

**Características culturales y socio-económicas. Problemas de zona**

— Tasa de analfabetismo adulto: 80%.

— Población desarraigada, formada por inmigrantes y gitanos.

— Nivel socio-económico bajo.

— El 90% de la población activa desempeña actividades mal remuneradas (son temporeros, recogedores de chatarra, etc.).

— Gran desinterés y falta de valoración del papel de la escuela.

## CASO 4

**Características del centro**

— Centro de Enseñanza Media (B.U.P., C.O.U.) de antigua creación situado en el centro de una gran ciudad.

— 60 profesores y profesoras.

— 1.500 alumnos y alumnas.

— Infraestructura: bien dotado (4 laboratorios, biblioteca, salón de actos, sala de usos múltiples, gimnasio, sala de dibujo).

**Profesorado**

— Plantilla estable.

— Entre los docentes, hay algunos que toman iniciativas de cierto interés, así en el Seminario de Ciencias Naturales tienen un itinerario para el conocimiento del medio natural en la comarca, y en el Seminario de Geografía e Historia tienen un itinerario urbano.

**Asociación de madres y padres**

— Centrados en las notas de sus hijos e hijas. Sin interés en participar en experiencias innovadoras con el profesorado.

**Alumnado**

— Sin problemas especiales.

**Características culturales y socio-económicas. Problemas de la zona**

— Clases medias, bien situadas económicamente (empleados de banca, profesiones liberales, etc.).

— Contaminación ambiental (atmosférica, acústica, saturación de información a través de los medios de comunicación social y la publicidad).

## CASO 5

**Características del centro**

— Centro de Educación Secundaria y Formación Profesional de nueva creación, en una gran ciudad, en un polígono industrial.

— Centro de Integración (cinco personas con Necesidades Educativas Especiales).

— 30 profesores y profesoras.

— 600 alumnos y alumnas.

— Infraestructura: bien dotado de espacios y recursos.

**Profesorado**

— Tienen Departamento de Orientación completo. Casi la mitad del profesorado forma parte de una plantilla estable. Bien dispuesto, ha participado en algunos proyectos de innovación, parte de ellos relacionados con temas transversales y tiene experiencia de trabajo en equipo.

**Asociación de padres y madres**

— Colabora en la realización de actividades complementarias y globales con el centro, que se concreta en ayudas personales y económicas.

**Alumnado**

— Poco participativo, muy preocupado por sus futuras salidas profesionales.

**Características culturales y socio-económicas. Problemas de la zona**

— La población activa del barrio trabaja en industrias de la zona y en la construcción.

— Alto grado de contaminación atmosférica por las industrias del barrio.

— Fuerte contaminación del río.

— Acumulación de basura en los solares.

## ANÁLISIS DEL CONTEXTO: VARIABLES PARA EL ESTUDIO DE CASOS

### A. Características del centro

1. Niveles educativos impartidos:
   - *a)* Educación Primaria ..... ☐
   - *b)* Educación Secundaria ..... ☐
   - *c)* Educación Primaria + Educación Infantil ..... ☐
   - *d)* Educación Primaria + Educación Secundaria ..... ☐
   - *e)* Educación Infantil + Educación Primaria + Educación Secundaria ..... ☐
2. Situación en relación con la Reforma Educativa (afecta a Educación Secundaria):
   - *a)* Anticipa la Reforma ..... ☐
   - *b)* No anticipa la Reforma ..... ☐
3. Situación en relación con la elaboración de un Proyecto Curricular o un Proyecto Educativo:
   - *a)* El Proyecto Curricular está en elaboración ..... ☐
   - *b)* El Proyecto Educativo está en elaboración ..... ☐
4. Situación en relación con los temas transversales:
   - *a)* Con experiencia ..... ☐
   - *b)* Sin experiencia ..... ☐
5. Los centros con experiencia en temas transversales han trabajado:
   - *a)* Sobre un proyecto de uno de los temas transversales ..... ☐

*b)* A partir de las Áreas .....

*c)* En el Proyecto Curricular .....

*d)* En el Proyecto Educativo .....

Descríbase más detalladamente la situación: .....

.....

.....

6. Situación del centro en relación con la integración:

*a)* Con integración .....

*b)* Sin integración .....

7. El centro de enseñanza está ubicado en un medio:

*a)* Rural .....

*b)* Urbano .....

*c)* Mixto .....

8. Volumen del centro:

*a)* Unitaria .....

*b)* Con menos de 16 unidades .....

*c)* De 16 a 24 unidades .....

*d)* Más de 24 unidades .....

9. Infraestructura:

*a)* Buena .....

*b)* Deficiente .....

## B. Profesorado

| | |
|---|---|
| NÚMERO TOTAL DE PROFESORES Y PROFESORAS | |
| EDUCACIÓN INFANTIL | |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | |
| EDUCACIÓN SECUNDARIA | |

1. Grado de estabilidad de la plantilla de profesorado:
   - *a)* Poco estable ☐
   - *b)* Estable ☐
2. Sensibilidad del profesorado en relación con los temas transversales:
   - *a)* Sensibilizados ☐
   - *b)* No sensibilizados ☐
3. Existe una tradición de trabajo en equipo:
   - *a)* En un núcleo importante del profesorado ☐
   - *b)* No hay ☐
4. Existe un nivel de absentismo:
   - *a)* Alto ☐
   - *b)* Normal ☐
   - *c)* Bajo ☐

## C. Alumnado

1. Participación en la vida del centro:
   - *a)* Sólo a través de los órganos colegiados ☐
   - *b)* En formas de organización propias del centro ☐
   - *c)* En propuestas (proyectos) de innovación ☐
2. Rendimiento:
   - *a)* Alto ☐
   - *b)* Medio ☐
   - *c)* Bajo ☐
3. Nivel de absentismo:
   - *a)* Alto ☐
   - *b)* Medio ☐
   - *c)* Bajo ☐

4. Problemática específica del alumnado:

   *a)* Afectiva ..... ☐

   *b)* Socio-cultural ..... ☐

   *c)* Económica ..... ☐

   Descríbanse brevemente los problemas existentes: .....

   .....

   .....

## D. Participación de los distintos componentes de la Comunidad Educativa

1. Los padres y las madres:

   *a)* Participan activamente en la vida del centro ..... ☐

   *b)* No participan ..... ☐

2. Relaciones con instituciones locales:

   *a)* El centro trabaja con ciertas instituciones ..... ☐

   ¿Con qué institución? .....

   ¿Con qué fin? (especificar si tiene o puede tener que ver con la incorporación de los temas transversales al currículo) .....

   .....

   .....

   *b)* No tiene relación con ninguna institución ..... ☐

## E. Características de la zona

1. Descripción socio-económica:

   *a)* Distribución de empleo:

   — Agricultura: ☐ %

   — Ganadería: ☐ %

— Industria: ☐ %

— Servicios: ☐ %

— Profesiones liberales: ☐ %

— Paro: ☐ %

*b)* Trabajan las madres:

Sí ..... ☐

No ..... ☐

2. Los problemas más significativos son:

*a)* No hay ninguno relevante ..... ☐

*b)* Ambientales de tipo físico (contaminación, hábitos alimenticios, etc.) ..... ☐

*c)* Ambientales de tipo socio-cultural (racismo, sexismo, interculturalidad, etc.) ..... ☐

*d)* Ambientales de tipo económico (temporeros, parados, etc.) ..... ☐

Descríbase brevemente el problema, en especial, situándolo en su posible incidencia en el centro de enseñanza .....

.....

.....

## CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOBRE ESTRATEGIAS PARA INCORPORAR LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y PROYECTO CURRICULAR

1. ¿El profesorado tiene suficiente experiencia de trabajo en equipo como para plantearse una estrategia deductiva que abarcará todos los elementos de un Proyecto Educativo y/o un Proyecto Curricular y en el cual se integrarán los objetivos de los temas transversales?

2. ¿Hay dificultades para trabajar en equipo (trayectoria de los profesores del centro con pocos de ellos interesados en innovar, plantilla inestable con muchos interinos, etc.) y conviene iniciar el proceso con estrategias que, sin olvidar que la meta final es llegar al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, parten de problemas, proyectos parciales, materiales o unidades didácticas y otros centros de interés sobre los que algunos de los profesores han venido trabajando?

3. ¿Podría implicarse a la comunidad educativa en la elaboración del Proyecto Educativo? ¿Qué estrategias serían más adecuadas?

   *a)* Tratar en el Consejo Escolar cuáles pueden ser los principios que orientan el trabajo en el centro y concretarlos en objetivos en sucesivas reuniones.

   *b)* Reunirse por separado con comisiones de alumnos, de padres y madres y otras instituciones para definir y consensuar los principios y objetivos.

   *c)* Pensar en algunos de los problemas de la zona para implicar a padres, alumnos o instituciones que estén más afectados e intentar que se refleje en los principios y objetivos del Proyecto Educativo.

   *d)* Otros.

4. ¿Qué estrategias serían más adecuadas para implicar a los distintos componentes de la Comunidad Educativa, si se parte de problemas de la zona, si se trabaja a través de proyectos parciales, centros de interés o a partir de materiales y unidades didácticas específicas?

   *a)* Convocar a los profesores por ciclos y/o por áreas, según los casos, para determinar cuál es la situación de partida, ver sobre qué problemas del centro o de la zona trabajar, definir posibles objetivos de un proyecto de uno de los temas transversales, fijar calendarios de trabajo para elaborar materiales o unidades didácticas, etc.

   *b)* Convocar a los profesores y profesoras más implicados en tareas de innovación para que coordinen la elaboración de un proyecto sobre alguno de los temas transversales y ver cómo implicar al resto del claustro.

   *c)* Convocar al alumnado con objeto de analizar qué iniciativas suyas en marcha en el centro (periódico, asociaciones deportivas, grupos de teatro, etc.) pueden conectar con los temas transversales.

   *d)* Convocar reuniones con padres y madres para que participen en la organización de actividades fuera del centro (conocimiento del barrio, de la localidad o de la Comunidad Autónoma, etc.).

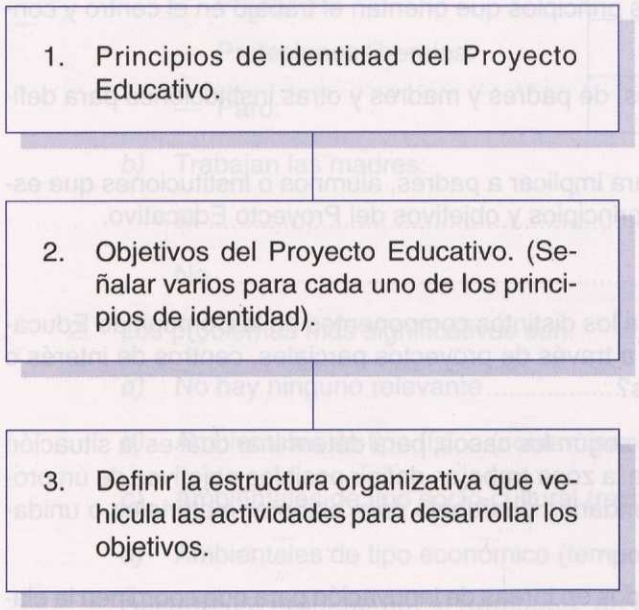
   *e)* Solicitar la colaboración de instituciones locales para que participen en ciertas actividades, por ejemplo, los Centros de Salud en temas de sanidad o el Ayuntamiento en campañas ligadas al medio ambiente (recogida de basuras, recogida y reciclaje de papel, etc.).

   *f)* Otros.

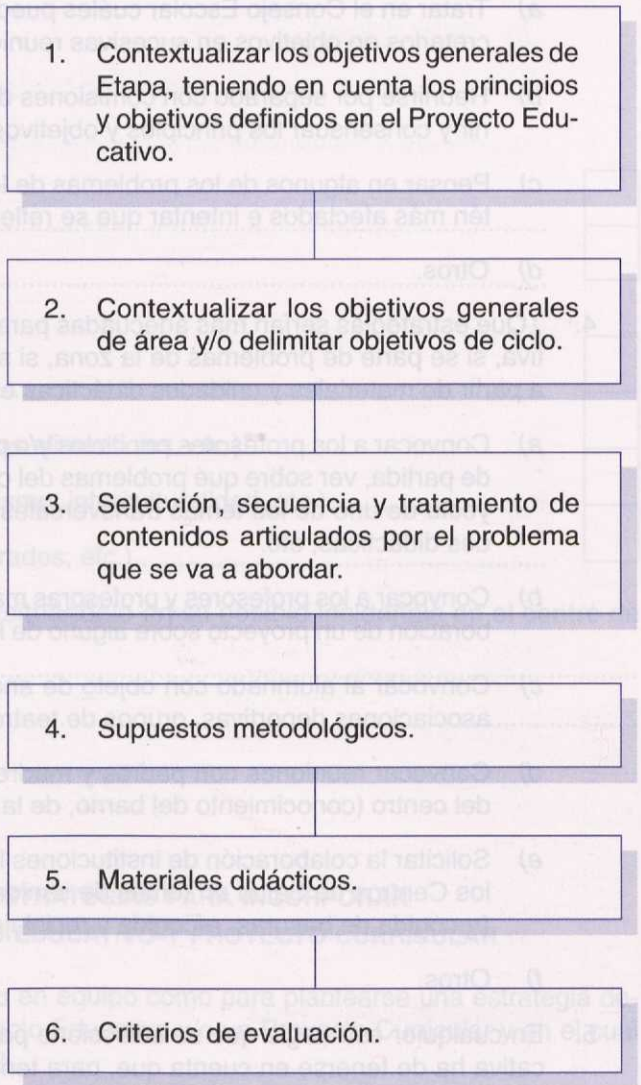
5. En cualquier estrategia que se seleccione para implicar a los distintos componentes de la comunidad educativa ha de tenerse en cuenta que, para tener garantías de éxito, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular deben adaptarse a la realidad, por lo que los principios que se definan y los objetivos que de ellos deriven en sucesivos niveles de concreción han de considerar el contexto del centro y los problemas, tanto del centro como del entorno inmediato.

   Así pues, de acuerdo con el estudio de caso sobre el que se está trabajando, tratad de delimitar, en la medida en que sea posible, los siguientes elementos:

A) Elementos del Proyecto Educativo




B) Elementos del Proyecto Curricular




6. Si se ha partido de algunas de las cuestiones que venían haciéndose en el centro, tales como proyectos sobre algunos de los temas transversales, elección de libros de texto, elaboración de unidades didácticas, las fases siguientes irán dirigidas a la consecución del Proyecto Curricular y del Proyecto Educativo; la dificultad estriba en definir la vía que conduce de cuestiones concretas a un nivel de generalización mayor. Ahora, se-

gún las características del caso sobre el que estás trabajando deberás perfilar la estrategia o estrategias más adecuadas:

*a)* Si se parte de un proyecto sobre uno de los temas transversales, habrá que tratar de que en el Proyecto Educativo no queden descompensados los objetivos referidos a los distintos temas transversales y que los contenidos, en el caso del Proyecto Curricular, no pueden ser encasillados en determinadas áreas.

Reflexionad sobre cómo resolver estos dos posibles problemas.

*b)* Si en un centro hay profesores y profesoras que han trabajado algunas unidades didácticas, una vez que se han puesto en práctica, podría esta experiencia quedar cerrada en sí misma. ¿Cómo extrapolarla a toda una área, a varias áreas o a un Proyecto Curricular genérico?

*c)* Una semana cultural, un itinerario por el entorno local o comarcal u otras actividades en las que hayan colaborado distintos elementos de la comunidad educativa también puede ser aprovechadas para iniciar la incorporación de los temas transversales en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular y Proyecto Educativo. ¿De qué modo?

*d)* Incluso las discusiones sobre la elección de libros de texto o selección de materiales pueden utilizar criterios relacionados con la incorporación de los temas transversales al Proyecto Curricular. ¿Por qué? ¿Cómo?

## 2.6. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado. Atención a la diversidad

### Introducción

La atención a la diversidad se constituye en uno de los objetivos prioritarios de la L.O.G.S.E. y en uno de los contenidos formativos por excelencia; es imprescindible un análisis de los rasgos fundamentales del alumnado para poder ajustar la enseñanza y adecuarla a la peculiar y distinta manera de aprender que tiene cada persona. Dado que la mayoría del profesorado no ha sido formado para afrontar la enseñanza de grupos de alumnas y alumnos heterogéneos (distintas capacidades, niveles de conocimiento, recurso, culturas, etc.), ni para organizar propuestas diversificadas de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad, se ve la necesidad de afrontar este tema desde la formación inicial y permanente; con tal fin se desarrollan en este apartado una serie de orientaciones sobre aquellos contenidos prioritarios para la formación del profesorado en tres ámbitos distintos: Necesidades Educativas Especiales, actuación en el Ámbito Rural y Educación Intercultural.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado en Necesidades Educativas Especiales se mantiene la idea de que, hasta ahora, la formación inicial respondía a una concepción selectiva de las diferencias, mientras que con la L.O.G.S.E. se asume la diversidad de necesidades educativas desde una perspectiva integradora. Se plantea un modelo de formación permanente que exige la colaboración de varios profesionales con diferente responsabilidad para dar una adecuada respuesta educativa a este tipo de alumnado. Como propuesta, en el apartado, se señalan una serie de contenidos prioritarios para que el equipo docente pueda abordar con rigor esta tarea; entre ellos están

los siguientes: conocimiento de las características del alumnado con dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares, propuestas metodológicas y técnicas de trabajo con grupos heterogéneos, tutorías, etc.

En el segundo apartado relativo al Ámbito Rural, se describen de modo detallado las características que definen el medio y la escuela rural: elementos que la componen, ventajas y limitaciones y consecuencias en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se hace hincapié en que las actuaciones formativas tendrían que ser muy distintas, ya que la diversa tipificación de centros (Centros Rurales Agrupados, escuelas unitarias, con varias unidades y ubicadas en núcleos de población diferentes, etc.) así lo requiere. De tal modo que, en el apartado, se señala que las actividades deberán ir encaminadas a la potenciación de dinámicas de trabajo en grupo y a la planificación de la actividad del ámbito rural mediante la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de zona.

Serán asesores y asesoras de aquellas instituciones de formación ubicadas en el medio rural quienes tendrán que contextualizar los contenidos e informaciones vertidas en el documento a su zona de trabajo. En este sentido, serán de utilidad todas las aportaciones que, desde distintas instituciones y servicios de apoyo existentes en la zona (C.P.R., C.R.I.E., E.O.E.P., etc.), puedan darse.

Respecto al último apartado, el de Educación Intercultural, en él se hace una reflexión sobre el fenómeno multicultural en las sociedades contemporáneas y la respuesta educativa que sería necesario dar para abordarlo. Se precisa el concepto y los elementos definidores de la Educación Intercultural (es un modelo de educación para abordar la diversidad cultural, constituye una alternativa crítica a la educación monocultural, evita subrayar las diferencias étnico-culturales del alumnado, etc.) así como el planteamiento de intervención en los centros educativos que tiene que implicar a toda la comunidad educativa. Y, por último, en este apartado aparecen detallados aquellos aspectos que el equipo docente tendría que tener en cuenta para elaborar el Proyecto Educativo y Curricular en los centros donde existiese alumnado de minorías étnicas y culturales.

### 2.6.1. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales

M.ª Luisa Vicente Blanco

#### Introducción

Considerar el tema de la formación permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad, requiere explicitar previamente los conceptos de escuela (1) (y su papel en la sociedad), de educación, de diversidad y, por extensión, el de necesidades educativas especiales. Ese marco explicativo permitirá, a todos los implicados, justificar las decisiones sobre contenidos y modelos de formación permanente en dichos procesos. En este trabajo se incidirá en la concepción de diversidad y necesidades educativas especiales en el marco de referencia de la Reforma Educativa.

El modelo de escuela comprensiva adoptado en la L.O.G.S.E., supone aceptar la existencia de un currículo unificado para toda la población escolar y, a la vez, ampliar el período de escolarización y el momento en que los alum-

(1) Utilizamos el concepto de escuela para referirnos, de manera amplia, a la institución escolar.

nos y alumnas han de tomar decisiones sobre distintos itinerarios educativos. Un modelo de escuela comprensiva entiende también que la diversidad es la conformación natural de los grupos de clase y acepta el reto de elaborar respuestas diferenciadas, que se ajusten a la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades de aprendizaje del alumnado.

Entendidas las necesidades educativas especiales como un extremo de la diversidad en el marco de una concepción de escuela de talante igualitario y comprensivo supone "... proporcionar a los alumnos con necesidades educativas especiales una educación que se adecue a sus necesidades —servicios específicos, currícula apropiados, etc.— tan específica como sea necesario y tan ordinaria como sea posible en los entornos educativos lo menos restrictivos posible" (2).

Sustituir la concepción de alumno deficiente, arraigada en la cultura pedagógica desde hace algunas décadas, por la de alumno con necesidades educativas especiales y asumir las implicaciones que de ello se derivan para el modelo de escuela y de profesionales de la educación que han de dar respuesta a dichas necesidades supone poner en marcha una serie de recursos didácticos que no han sido objeto de aprendizaje en la formación inicial de la mayor parte de profesores y profesoras en activo. Las siguientes páginas van encaminadas a fundamentar el cambio conceptual que se ha producido en los últimos años y a analizar las implicaciones que de ello se derivan para el diseño y desarrollo curricular y, por extensión, para la formación permanente del profesorado.

## Principios psicopedagógicos de un nuevo marco explicativo de las diferencias

Podemos convenir que la mayor parte de profesores y profesoras en activo que habrán de asumir la responsabilidad de poner en marcha la implantación de la L.O.G.S.E. han sido formados para afrontar la enseñanza de grupos homogéneos de alumnos. Según esta formación inicial, era el alumnado quien debía ajustarse a la propuesta del profesorado, siendo la misma para todos. Cuando algún alumno no seguía el desarrollo del proceso de enseñanza, se justificaba en razón de su falta de capacidad para aprender. Se deduce, de estos presupuestos, una concepción "selectiva" (Muñoz, E., y Maruny, L.) de la diversidad que ha protagonizado la enseñanza en los últimos años.

El concepto de escuela que fundamentaba esa formación inicial no ha exigido otra cosa a los profesionales de la enseñanza que saber la materia que se enseñaba y conocer aspectos didácticos de la misma y esto era así porque tradicionalmente la escuela se ha ocupado, casi en exclusiva, de la capacidad de aprendizaje de los alumnos y alumnas y no de otros aspectos que les diferencian y establecen relaciones de interdependencia, a su vez, con la capacidad de aprendizaje: motivaciones e intereses.

El modelo de escuela que se predica en la Reforma es otro. Es una escuela comprensiva que reivindica las diferencias, y si "Reivindicar una escuela con talante comprensivo e igualitario no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores tanto individuales como de origen socio-cultural que in-

(2) Ruiz i Bel, R: *Técnicas de individualización didáctica.* Ed. Cincel. Madrid, 1988.

(3) C.N.R.E.E.: *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo.* M.E.C. Madrid, 1990, pág. 58.

teractúan entre sí" (3), la mayor parte de profesores y profesoras en activo no han sido formados para afrontar la enseñanza de grupos de alumnos diversos ni, naturalmente, para organizar propuestas diversificadas de enseñanza-aprendizaje que respondan a la diversidad, inherente a cualquier grupo. Pero, ¿cómo se entiende la diversidad en el marco de la Reforma? y, como consecuencia, ¿cómo darle respuesta en los sucesivos niveles de concreción curricular? Responder a estos dos interrogantes será el objeto de este apartado.

Se concibe la diversidad como un hecho inherente a cualquier grupo social, que, en lo escolar, se manifiesta en las diferentes motivaciones, intereses y capacidades de las alumnas y alumnos para aprender. Esos tres aspectos interactúan y promueven a lo largo de la escolarización momentos de diferenciación progresiva y ello es así porque los tres aspectos tienen un carácter dinámico además de interdependiente.

Es preciso insistir en el carácter dinámico de la capacidad de aprendizaje, porque, en buena medida, una concepción estática de la misma permitía explicar, en fechas todavía muy recientes de nuestra historia educativa, gran parte de los fracasos escolares. De la misma manera que las motivaciones e intereses del alumnado son cambiantes en función de factores como la edad, la capacidad para aprender no se entiende como algo estático, innato e impermeable a las experiencias educativas; por el contrario, la psicología educativa viene demostrando las estrechas relaciones que existen entre aprendizaje y desarrollo, es decir, entre aprendizaje y capacidad para aprender. Lo anterior comporta la necesidad de ajustar la respuesta educativa a las diferentes necesidades educativas del alumnado (diferentes en función de los tres aspectos indicados: motivaciones, intereses y capacidad para aprender entendidos éstos de manera dinámica e interdependiente).

Las necesidades educativas de alumnas y alumnos se corresponden de manera unívoca con las diferentes dificultades de aprendizaje, es decir, con las diferencias individuales (4). Llegamos, de esta manera, al concepto de alumno con necesidades educativas especiales, que significa un extremo de la diversidad y que va a requerir medidas adicionales para elaborar la respuesta educativa.

Es conveniente, sin embargo, hacer un breve repaso por el camino recorrido en el cambio de horizonte intelectual, desde el concepto de alumno deficiente hasta el de alumno con necesidades educativas especiales; de esta manera puede justificarse la presencia de determinados contenidos en el currículo de formación de los profesores y profesoras.

Desde principios de siglo y a partir de la primera prueba o escala métrica para medir la inteligencia (creada por Binet en 1905), se elaboraron una serie de categorías con el ánimo de clasificar al alumno en función de su rendimiento en las pruebas psicométricas. Dichas categorías se han ido modificando con el tiempo, pero ese modelo de categorización cuantitativa del alumnado (en función de la distancia que le separe de lo que se establece como rendimiento normal) acepta, de partida, una concepción innatista de la capacidad "intelectual" o capacidad para aprender. Tal punto de partida comporta, a la vez, una concepción estática de la capacidad de aprendizaje, por lo que, desde este marco explicativo (o, mejor, desde "el lenguaje del trastorno") (5), la responsabilidad del fracaso, del no aprendizaje, es del alumno debido a la dificultad innata para aprender.

(4) Brennan, W. K. (1990, 2.ª ed.): *El Currículo para niños con necesidades especiales.* M.E.C. Siglo XXI, Madrid.

(5) Marchesi, A., y Martín, E. (1990): "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (comp.) ( 1990): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales.* Alianza Psicología. Madrid.

Este posicionamiento exime a la institución escolar y al profesorado de la búsqueda de respuestas. Las soluciones administrativas se dan desde un marco selectivo, que ofrece respuesta, por un lado, a los alumnos normales desde el sistema educativo ordinario; y a los deficientes, por otro, en las escuelas especiales. A la distinta ubicación del alumnado se correspondía un currículo diferente para cada una de las dos poblaciones: normales y deficientes; es decir, los objetivos de la educación, las metas, eran diferentes según de qué población de alumnos se tratara.

A lo largo de los últimos años, se han venido produciendo, dentro y fuera de nuestro país, procesos de acumulación teórica y experimental relevantes, que han influido notablemente en la forma actual de explicar la diversidad y de elaborar la respuesta al alumnado de educación especial. Marchesi y Martín resumen de la siguiente manera las tendencias principales que han favorecido estos cambios:

"1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Se deja de considerar la deficiencia como algo innato y estático y se empieza a considerar en interacción con el contexto. La mayor o menor deficiencia se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados.

2. Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso.

3. El desarrollo de métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia...

4. El aumento de profesores y profesionales expertos que cuestionaron la interpretación selectiva de las diferencias.

5. El replanteamiento de las funciones de la escuela que ha ido conduciendo paulatinamente hacia la comprensividad.

6. La falta de éxito, en términos académicos, de un buen número de alumnos y la atribución del "fracaso escolar" a factores sociales, culturales y educativos replanteó las relaciones entre normalidad, fracaso y deficiencia y como consecuencia de ello el papel de la escuela ordinaria y las escuelas especiales.

7. Las dificultades de la escuela especial para dar respuesta a la heterogeneidad de alumnos que recibía y las dificultades para una posterior integración social de aquéllos.

8. El aumento de experiencias positivas de integración, la difusión de las mismas y el apoyo decidido de la Administración fueron creando conciencia y ambiente favorable a su puesta en práctica.

9. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados y, por último,

10. La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores..."

Un avance cualitativo importante en la conceptualización integradora de la diversidad ha sido la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que recoge las experiencias positivas anteriores y trata de remover algunas respuestas compensadoras de demasiado arraigo en la práctica educativa (6).

Partiendo del hecho de que todos los alumnos y alumnas precisan ayuda para aprender, es decir, todos tienen necesidades educativas y entendidas éstas en términos de ayuda pedagógica, las necesidades educativas especiales se refieren a las de aquellos que requieren ayuda más específica o menos usual que la que recibe el resto de alumnas y alumnos.

El concepto de necesidades educativas nos remite, por tanto, al de ayuda pedagógica, pero hay una dimensión de ese concepto que nos interesa ver más detenidamente por las implicaciones didácticas y para la formación permanente que pueda tener. La causa de las dificultades de aprendizaje "no está sólo" en el alumno, como se daba por hecho en el concepto de "deficiente", sino que las causas pueden tener su origen también en el entorno educativo y socio-familiar.

Al carácter interactivo de este concepto se añade la relatividad del mismo, en la medida que cada alumna y alumno (en función de uno u otro contexto educativo o de una propuesta curricular más o menos ajustada), puede presentar o no necesidades educativas especiales. Esta conceptualización de las necesidades educativas especiales responsabiliza a la escuela en el sentido de tener que responder de manera distinta a las dificultades de aprendizaje del alumno deficiente.

Entendida así la escuela, la dotación de servicios educativos, de recursos materiales y humanos, se hará en función de las necesidades educativas que presente el alumnado y de las características de la respuesta educativa que el centro elabore. De esta manera, se hace explícita la línea de tendencia integradora que quiere sustituir paulatinamente a la respuesta compensadora a la diversidad.

La Educación Especial, de esta manera, deja de considerarse como una educación paralela al sistema ordinario para chicas y chicos diferentes y empieza a entenderse como el conjunto de recursos educativos que se ponen a disposición de todos los alumnos y alumnas que puedan necesitarlos, ya sea en algún momento de su vida académica, ya de forma temporal o permanente.

A continuación, se apuntan los cambios cualitativos más relevantes de la propuesta de Reforma que orientan una concepción integradora de la diversidad:

**La escuela debe responder a la diversidad**, entendida ésta como situación enriquecedora del proceso educativo y presente tanto en los grupos de alumnos y alumnas como en cualquier grupo humano.

(6) C.N.R.E.E. (1990). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid. Es una recopilación de los capítulos del *Libro Blanco de la Reforma y del Diseño Curricular Base* que se relacionan con las Necesidades Educativas Especiales. Al ser el documento de tirada más restringida que los habituales del M.E.C., hacemos la referencia para localizar el contenido del mismo:
*Libro Blanco.* Parte II. Capítulo X, págs. 163-169.
*Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil* (D.C.B. Educación Infantil. Parte II. Capítulo 1.5, págs. 102-112).
*Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria* (D.C.B. Educación Primaria. Parte II. Capítulo 3, págs. 425-435).
*Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Parte II. Capítulo 3, págs. 653-663).
Posteriormente en los documentos curriculares de apoyo que difundió el M.E.C. para las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, se incorporaron sendos documentos sobre los alumnos con necesidades educativas especiales que amplían la información anterior.

El referente curricular es idéntico para todo el alumnado con independencia de las necesidades educativas que presenten. **Los objetivos de la educación son los mismos para todos los alumnos**.

**Algunos alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje** mayores que el resto de compañeros y compañeras con los que comparte el currículo. Cuando la respuesta a esas dificultades exija medidas especiales o diferentes a las usuales estaremos hablando de **necesidades educativas especiales**.

El **carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje** supone una manera diferente de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y un concepto diferente de educación.

La normalización de servicios obliga a reconceptualizar la **educación especial y entenderla como un continuo** que discurre en paralelo al propio continuo de las necesidades educativas, especiales o no, y temporales o permanentes, que puedan presentar alumnos y alumnas a lo largo de su período de escolarización.

**Los recursos humanos y materiales** se entienden dentro del entramado de la respuesta educativa a la diversidad; por tanto, su dotación, organización y funcionamiento están **legitimados en función de la propuesta curricular.**

## Atención a la diversidad. Implicaciones para la formación permanente del profesorado

Ya se ha constatado que la formación inicial recibida por la mayor parte de los profesores y profesoras en activo no respondía a una concepción integradora de la diversidad; por el contrario, la formación inicial ha respondido, hasta el momento, a una concepción selectiva de las diferencias. De esta manera, ningún docente generalista ha tenido información alguna sobre la diversidad y la manera en que se debe diseñar la respuesta educativa.

La manera de entender la escuela en el marco de la Reforma (comprensiva, atenta a la diversidad), el modelo curricular adoptado (que convierte al profesor, de "aplicador de diseños elaborados por otros" (7) en agente de las decisiones curriculares) y el nuevo concepto de necesidades educativas especiales (que cambia el rol del profesor y requiere de trabajo en equipo), todo ello supone un cambio también en la formación permanente que conduce a un modelo que parte de la reflexión individual y colectiva a los docentes, sobre la dimensión teórico-práctica de los problemas del aula con la coparticipación de expertos.

La respuesta a la diversidad de necesidades educativas exige la colaboración de varios profesionales que se corresponsabilizan de manera diferente en el proceso de diseño de la respuesta educativa y de intervención en las actividades de enseñanza y aprendizaje con los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales. Podremos hablar de contenidos de formación más específicos a medida que se va haciendo más concreto el rol asumido en el proceso. En cualquier caso existen una serie de contenidos básicos en el currículo de la formación permanente del profesorado que son comunes a cualquier profesional de la enseñanza que pretenda dar respuesta a la diversidad:

(7) Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo.* Akal/Universitaria.

— Conocimiento de los aspectos generales sobre el alumnado con dificultades de aprendizaje y sus consecuencias en lo educativo. Conocer el carácter interactivo de dichas dificultades y sus repercusiones para la evaluación y para el diseño de adaptaciones curriculares.

— Formación en la identificación y valoración de motivaciones, intereses, capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos. La respuesta educativa se ajustará proporcionalmente al conocimiento que tengamos de la situación de partida de alumnas y alumnos.

— Formación en evaluación cualitativa, en estrategias y técnicas para el seguimiento y evaluación del proceso educativo en general y del progreso de algún alumno en particular.

— Formación en el conocimiento de alternativas organizativas y propuestas metodológicas que permiten un tratamiento simultáneo de varios grupos. Formación en técnicas de trabajo con grupos heterogéneos de alumnas y alumnos.

— Formación en el conocimiento y utilización de los recursos didácticos más comunes y estrategias para generar otros nuevos.

— Formación en habilidades para trabajar, de manera cooperativa, en grupos interdisciplinares.

— Formación en tutorías.

Se ha hablado, hasta ahora, de contenidos básicos para todos los docentes comprometidos con la diversidad, pero a partir de esos contenidos comunes es preciso referirse a colectivos de profesionales que tienen una respuesta, en algunos casos, más específica para atender las necesidades educativas especiales de parte del alumnado.

Como un colectivo especial se sitúa el equipo educativo de un centro que, en función de las necesidades educativas especiales más comunes, precisa formación en las implicaciones de esas necesidades en el proceso de elaboración de la respuesta educativa: nos estamos refiriendo a los equipos de los centros que reciben, sobre todo, a alumnos y alumnas con deficiencias auditivas, visuales o motóricas.

Los profesores de apoyo o profesores de Pedagogía Terapéutica y logopedas han tenido, por lo general, una formación inicial en la especialidad, en consonancia con un modelo clínico. No obstante, a lo largo de los últimos años (concretamente a partir del año 1985, que se puso en marcha el programa de integración), la mayor parte del profesorado ha recibido cursos en los Centros de Profesorado sobre el concepto de integración escolar y de necesidades educativas especiales, y se han constituido en seminarios permanentes.

Las dificultades de los cursos eran que no se les daba continuidad ni concluían en un proceso de investigación. Se tendía a valorar, por parte de los asistentes, el cambio conceptual de la educación especial y de las necesidades educativas especiales de manera muy positiva, pero a la vez se valoraba muy difícil su puesta en práctica, sobre todo por el cambio de actitudes que supondría para el profesorado.

Por lo que respecta a los seminarios permanentes que solían constituir en los Centros de Profesores los profesores de apoyo, bien tenían carácter provincial con la participación de los Coordinadores Provinciales, y aunque, en general, con cierto carácter descontextualizado, servían para abordar cursos de especialización, por ejemplo, sobre

el lenguaje de los signos; o bien, el grupo de referencia era el equipo educativo del que formaban parte como profesores de apoyo y entonces tal constitución era válida para abordar problemas de diseño curricular en cualquiera de los dos niveles de concreción.

Además de los contenidos básicos de formación que se han señalado al principio de este apartado, el currículo de la formación permanente de los profesores de apoyo tendría que incluir otros núcleos de contenidos:

*a)* Concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*b)* Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas detectadas. Criterios para determinar los tipos de adaptaciones más ajustadas.

*c)* Estrategias de recogida de información y análisis, para determinar las necesidades educativas.

*d)* Conocimiento de estrategias para trabajar cooperativamente con otros profesores y profesoras en la misma clase y para cooperar en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*e)* Conocimiento específico de las implicaciones educativas del déficit auditivo, motriz, visual, etc.

*f)* Formación específica en algunos programas: lenguajes alternativos (Signos, BLISS), complementarios, etc., y en algunos materiales y recursos didácticos específicos.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica han recibido, en general, una formación inicial más sólida, aunque desde el modelo clínico los psicólogos y desde una concepción de escuela selectiva los pedagogos. Esa formación inicial ha comportado un modelo de intervención de los equipos en esa línea de formación recibida y de corte psicométrico. En los últimos años, sin embargo, la mayor parte de los Equipos del territorio Ministerio de Educación y Ciencia han recibido un Curso de Actualización Científica y Didáctica de tipo A, cuyo contenido nuclear se centraba en fundamentar la necesidad del cambio en el modelo de intervención, el cambio, asimismo, en la concepción de alumno deficiente por el de alumnos con necesidades educativas especiales, el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares y, como consecuencia, un nuevo modelo de evaluación psicopedagógica.

Si consideramos que la mayor parte de los Equipos han recibido esa formación, lo que se necesita ahora es dar un paso más en:

*a)* Estrategias para establecer la corresponsabilidad, en el proceso de evaluación psicopedagógica, con todos los implicados en la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

*b)* Procedimientos e instrumentos de evaluación psicopedagógica, instrumentos de recogida y análisis de la información, etc.

*c)* Procedimientos para evaluar los estilos cognitivos, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas.

*d)* Dinamización de grupos de trabajo. Análisis y rentabilización de recursos y enfoque interdisciplinar de los problemas.

Sin embargo, hay un aspecto que no se ha tenido en cuenta en la formación de los Equipos que se refiere al núcleo de contenidos relacionado con el nuevo modelo curricular; aunque se han incorporado a las Comisiones de Coordinación Pedagógica y se les sitúa como asesores externos. No cabe duda de que el asesoramiento en el diseño curricular es un componente más en la tarea del Equipo, pero hasta su incorporación a las Comisiones de Coordinación Pedagógica, este asesoramiento era con grupos pequeños de profesoras y profesores tutores y apoyos, sobre todo en el tercer nivel de concreción. El último bloque de contenidos de formación, citado más arriba, se relaciona también con esta tarea, y además:

*e)* Procedimientos e instrumentos de evaluación de la competencia curricular.

*f)* Criterios para organizar y secuenciar los contenidos nucleares en función de la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

*g)* Evaluación del proceso de desarrollo curricular: Procedimientos de análisis y recogida de información.

*h)* Estrategias para conducir reuniones y de asesoramiento en el diseño y desarrollo de Proyectos Curriculares.

Por último, el colectivo de docentes de centros específicos, profesores y profesoras de Primaria con la especialidad de Pedagogía Terapéutica, ha recibido la misma formación de base que los profesores de apoyo, con la diferencia de que, desde que se puso en marcha la integración, este colectivo no ha recibido ningún tipo de formación dirigida específicamente a ellos. Hay algunas características de partida que pueden orientar los núcleos de contenidos para su formación.

— El desarrollo del Programa de integración supuso la llegada a los centros específicos de chicos y chicas con mayores dificultades.

— Los alumnos y alumnas de los centros específicos tienen el mismo referente curricular que el alumnado de los centros ordinarios.

Necesidades de formación:

*a)* Conocimiento de las necesidades educativas del alumnado del centro específico.

*b)* Formación en procedimientos e instrumentos de evaluación de las motivaciones, intereses, capacidades, estilo de aprendizaje,

*c)* Criterios para organizar y secuenciar contenidos nucleares de aprendizaje para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

*d)* Evaluación formativa. Instrumentos de análisis y recogida de información.

*e)* Estrategias organizativas y metodológicas para la atención a los alumnos. Conocimiento y utilización de materiales didácticos específicos.

*f)* Formación específica en sistemas alternativos de comunicación, autismo, etc.

*g)* Formación para el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares a partir del currículo ordinario.

*h)* Programas de integración social y laboral.

Sólo hemos hablado de los contenidos de la formación, pero la concepción de escuela esbozada en estas páginas, el perfil de profesor o profesora que se dibuja y el concepto de necesidades educativas y sus implicaciones en el currículo, van a conducir a determinadas modalidades de formación. El cambio que exige asumir la diversidad de necesidades educativas desde una perspectiva integradora sólo se conseguirá mediante un proceso de profesionalización docente por medio de la formación continua en ejercicio.

### Implicaciones para el diseño curricular

La atención educativa de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria lleva consigo, sobre todo, la necesidad de trabajo cooperativo entre el equipo de docentes. Aceptar, intencionalmente, los retos que plantea una escuela atenta a la diversidad comporta, en primer lugar, un proceso reflexivo entre el conjunto de profesores y profesoras y, en segundo lugar, la constatación explícita del acuerdo tomado.

El documento, por excelencia, para hacer explícitos los acuerdos de marcado carácter ideológico, como es el de optar por una escuela integradora que promueva una socialización crítica en la diversidad y para la diversidad, es el Proyecto Educativo. Pero un documento de marcado carácter intencional como éste se ha de concretar en un proyecto de acción como es el Proyecto Curricular, a través del cual hemos de diseñar las intenciones educativas y organizar el plan de acción para conseguirlas. Naturalmente, las decisiones organizativas, al servicio de las intenciones educativas suponen un paquete importante de medidas, no siempre fáciles de adoptar. En cualquier caso es, de nuevo, el equipo educativo en su conjunto quien debe implicarse en este proceso. Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y dimensión organizativa del conjunto del centro son instrumentos imprescindibles para planificar y desarrollar la respuesta a la diversidad.

El Proyecto Curricular atento a la diversidad requiere de un proceso cuidadoso de elaboración mediante consenso. El proceso de toma de decisiones debe llevarse a cabo una vez conocido el punto de partida; es decir, las demandas del alumnado que proceden de sus necesidades educativas. Sólo después de conocer las características de la población a la que va dedicada el currículo que se elabora, es cuando tiene sentido proceder a la toma de decisiones, por lo que es necesario partir de un análisis riguroso de las siguientes dimensiones:

- Características del alumnado del centro educativo.
- Características del contexto socio-cultural en el que se ubica el centro.
- Características del equipo de docentes.
- Características de los recursos materiales y de los espacios del centro.

Una vez realizado el proceso de análisis anterior, ya tenemos unas hipótesis de partida para mejorar la respuesta a la diversidad. A continuación, presentamos, a modo de ejemplo, cómo podría tenerse en cuenta la diversidad al tomar alguna de las decisiones del Proyecto Curricular, la primera referida al cómo enseñar y otra relativa a la atención a la diversidad:

**Establecer opciones metodológicas**

Entendiendo por método el conjunto de relaciones y comunicaciones que se producen en la escuela a través de las cuales los alumnos y alumnas asimilan actitudes y valores importantes que afectan a su conducta, podemos concluir que la metodología se convierte, de esta manera, en un contenido de aprendizaje, por lo cual las decisiones que se tomen en este momento configurarán en buena medida el perfil de individuo que perseguimos.

Las decisiones en este apartado son las más comprometidas con la diversidad, porque hasta este momento hemos estado tomando decisiones en el terreno de las intenciones, y las decisiones sobre metodología suponen pasar a la acción. Si consideramos que, tal como señala Brennan (8), los niños y niñas con necesidades educativas especiales, excepto cuando hay pérdida sensorial importante, aprenden mediante métodos adecuados para aquellos sin necesidades educativas especiales; aunque para la mayoría se necesiten algunas modificaciones, hemos de convenir que el alumno con necesidades educativas especiales aprende significativamente, ha de ser protagonista en su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, será un elemento activo en el proceso, ha de lograr realizar aprendizajes significativos por sí mismo y contar con la mediación del enseñante y de sus propios compañeros y compañeras para aprender.

Optar por la diversidad en un marco integrador, supone concebir el aula de manera que permita el trabajo simultáneo con grupos heterogéneos, lo que comporta diversificar la propuesta de enseñanza-aprendizaje. Considerando las aportaciones al modelo constructivista de la escuela histórico socio-cultural de Moscú, hemos de hacer operativo, de alguna manera, el papel que se le atribuye a la interacción entre iguales. Es en la toma de decisiones metodológicas donde se deben decidir los criterios para la conformación de los grupos de alumnas y alumnos y sus características; las distintas modalidades de trabajo en grupo, según los objetivos y el papel de todos y cada uno de los alumnos en los grupos. Conviene tener presente que es necesario justificar determinadas decisiones organizativas que, adoptadas en función del alumnado con necesidades educativas especiales, encubren una respuesta selectiva de las diferencias; es el caso de algunas interpretaciones de los agrupamientos flexibles que no son sino agrupaciones homogéneas e impermeables de alumnos y alumnas en función de su rendimiento académico.

Parece claro que las decisiones, en esta dimensión, se van haciendo más complejas a medida que avanzamos a lo largo de los distintos niveles y etapas, pero es evidente que una concepción rígida de módulos horarios, espacios, agrupamientos y materiales no favorece un tratamiento ajustado de las dificultades de aprendizaje y en el marco de un modelo curricular como el adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia no hay justificación para decisiones de tal naturaleza.

Brennan, en la obra citada, señala que aun no siendo posible detallar todas las modificaciones necesarias en las aulas en función de las necesidades educativas especiales, sí se pueden establecer criterios mediante los cuales sean evaluadas las modificaciones:

***"Relevancia:*** Utilizar los aspectos positivos de los alumnos y evitar cualquier limitación impuesta por las necesidades educativas especiales.

(8) Brennan, W. K.: *op. cit.*, pág. 122.

***Individualización:*** Satisfacer las necesidades individuales y sociales y las n.e.e. resultantes de las dificultades de aprendizaje.

***Motivación:*** Hacer que el alumnado participe en la planificación, el establecimiento de las metas y la autoevaluación.

***Integración:*** Relacionar las áreas de conocimiento y habilidades con las conductas y actitudes adecuadas.

***Generalización:*** Usar el conocimiento y la habilidad en una variedad de situaciones por propia iniciativa.

***Conexión:*** Entre áreas y experiencias, currículo ordinario y adaptado, actividades físicas, intelectuales y estéticas.

***Refuerzo:*** Aprendizaje suplementario en áreas críticas, especialmente de objetivos precisos.

***Responsabilidad:*** De los alumnos, el profesor de la clase y el profesor de apoyo en la consecución de los objetivos del currículo.

***Comunicación:*** De los medios y los fines de los métodos al alumno, a sus padres.

***Fuentes:*** Uso de textos, asesores, Centros de Profesores y de Recursos y cursos para mejorar y perfeccionar los métodos" (9).

Intencionalmente, hemos situado en el mismo plano las decisiones metodológicas y las decisiones sobre materiales curriculares, recursos didácticos, espacios y tiempos; ello se justifica porque se entiende que tales decisiones, coherentes con las intenciones educativas explicitadas en la selección de objetivos y contenidos, deben ser la expresión concreta de la praxis educativa, y su análisis debe proporcionarnos indicadores claros del grado de ajuste de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales y ordinarias de los alumnos; en suma, de la respuesta a la diversidad.

### Adoptar medidas de atención a la diversidad

No es el objetivo de este trabajo profundizar en el proceso de elaboración de los programas de diversificación, pero en cualquier caso en este apartado se deben reflejar los criterios básicos que orienten la elaboración posterior de los programas individuales de diversificación curricular.

Por lo que se refiere a las materias optativas "El espacio de opcionalidad debería incorporar algunas materias dirigidas de forma especial a compensar dificultades concretas de algunos alumnos, principalmente los que hacen referencia a la comunicación" (10). Se ponen como ejemplo de optativas: Introducción al Lenguaje de Signos, que a la vez que forma intérpretes en lenguaje de signos, favorece simultáneamente las posibilidades de comunicación a los alumnos sordos que existan en el centro; Diseño asistido por ordenador, optativa motivadora para alumnos con deficiencia motórica y dificultades para la comunicación oral y, sin duda, motivadora para un buen número de alumnos.

(9) Ibíd, pág. 123.

(10) Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales. Secundaria Obligatoria.*

Éstas han sido, a grandes rasgos, las implicaciones que supone, para el diseño curricular, optar por una concepción integradora de la diversidad. Evidentemente no termina aquí el proceso de ajustes en función de las necesidades especiales del alumnado, porque, tal como hemos indicado más arriba, la respuesta a la diversidad no puede ser individual, implica a todo el colectivo de un mismo centro. Si todo el profesorado ha intervenido, en colaboración, en el proceso de toma de decisiones y se ha implicado cooperativamente en los acuerdos, por extensión, las siguientes fases de concreción (programación de aula y adaptaciones de acceso y significativas), supondrán cada vez mayores ajustes a las necesidades especiales.

Las decisiones en la programación de aula para atender la diversidad suponen los mismos procesos de reflexión y fundamentación que las de Proyecto Curricular, con la modificación que supone el referente más concreto en el que se piensa: el grupo de alumnos del aula. Cabe señalar que estas decisiones deben ser tomadas por todos aquellos profesionales implicados en la respuesta educativa para cada determinado grupo de alumnos: profesor tutor, profesores especialistas, profesionales de apoyo y cabe la participación selectiva del orientador del centro o del equipo de orientación del sector.

Las decisiones que se tomen para responder a las necesidades educativas especiales de un alumno suponen la elaboración de adaptaciones individuales de los diversos elementos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje (11); sin embargo, existe un proceso previo al de la elaboración de las adaptaciones individuales que consiste en un conjunto de acciones encaminadas a determinar las necesidades educativas especiales de cada individuo. Ese proceso es complejo y requiere de la participación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector, de los orientadores de centro o de los Departamentos de Orientación de Secundaria. Determinadas las necesidades educativas especiales, se procede a la elaboración de las adaptaciones que según los elementos que se encuentren implicados serán:

- Adaptaciones de acceso al currículo.
- Adaptaciones Curriculares.

Algunos ejemplos de las primeras adaptaciones pueden ser:

— Ubicar al alumno en el lugar del aula en el que se compensen al máximo sus dificultades y en el que participe lo más posible de la dinámica del grupo.

— Proporcionar al alumno o alumna con necesidades educativas especiales los equipamientos y recursos materiales específicos que precise.

— Incorporar ayudas específicas para que el alumno con necesidades educativas especiales pueda utilizar los materiales del aula.

— Adaptar los materiales escritos de uso común en el aula para que puedan ser utilizados por el alumno con necesidades educativas especiales.

(11) Resumimos brevemente el apartado de: Decisiones sobre las adaptaciones necesarias para compensar las necesidades educativas especiales de un alumno, del doc.: Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares, ya citado.

— Facilitar, en las actividades habituales del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la utilización, por parte del alumno que lo precise, del sistema de comunicación más adecuado para compensar sus dificultades.

Cuando se llevan a cabo adaptaciones curriculares, puede ocurrir que no supongan cambios importantes en la programación ordinaria y que, por tanto, puedan ser compartidas por otros alumnos, pero en otras ocasiones, las adaptaciones que realicemos se pueden separar significativamente del currículo ordinario, como será posible en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales. En uno y otro casos las adaptaciones curriculares deben tender a:

— Lograr la mayor participación posible del alumnado con necesidades educativas especiales en el currículo ordinario.

— Conseguir, en lo posible, que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales alcancen los objetivos de cada etapa educativa, a través de un currículo adecuado a sus características y necesidades específicas. Pueden distinguirse dos grandes grupos de adaptaciones:

- Las referidas a cómo enseñar y evaluar.
- Las referidas a qué y cuándo enseñar y evaluar.

Algunos ejemplos de las adaptaciones primeras pueden ser:

— Introducir métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales para trabajar determinados contenidos, sean específicos de un individuo (Braille, sistemas de comunicación, habilidades sociales, etc.) o compartidos con el grupo de referencia.

— Utilizar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia.

— Incorporar, en las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, el tipo de ayudas físicas, visuales o verbales más adecuadas para el alumno.

— Introducir actividades individuales, bien alternativas o bien complementarias, para conseguir objetivos comunes al grupo de referencia.

— Introducir actividades individuales para el desarrollo de contenidos y objetivos específicos del alumno.

— Eliminar actividades en las que algún alumno o alumna no se beneficie o no pueda tener una participación activa real.

Las adaptaciones referidas al qué y cuándo evaluar y enseñar pueden consistir en:

— Adecuar; dar prioridad; cambiar la temporalización; introducir o eliminar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Una vez realizadas las adaptaciones de acceso y curriculares que precise el alumno con necesidades educativas especiales hay que tomar decisiones sobre la modalidad de apoyo más ajustada para llevarlas a cabo. Se trata de decidir en

qué áreas es prioritario el apoyo, qué apoyos son los más idóneos para trabajar los aspectos que se hayan decidido en la adaptación, en qué situación se van a hacer (dentro o fuera del aula; en grupo o individualmente; previo, durante o posterior a las actividades de enseñanza/aprendizaje que se desarrollan en el aula para todo el grupo) y establecer las funciones y tareas de los distintos profesionales, así como los roles de cada uno en las distintas situaciones de aprendizaje.

La adaptación curricular debe recoger también los criterios de evaluación y los criterios de promoción, sin olvidar que a lo largo del proceso de toma de decisiones para elaborar la adptación individualizada se habrán tomado acuerdos que, generalizados al aula ordinaria a la que pertenece el alumno con necesidades educativas especiales, puede significar una mejora del proceso de aprendizaje para la mayor parte del alumnado o bien aquellas otras decisiones que pueden ser incorporadas al Proyecto Curricular.

El proceso de elaboración de adaptaciones curriculares debe reunir algunos requisitos básicos que se corresponden con la forma de entender la diversidad:

— Partir siempre de una amplia evaluación del alumno o alumna y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

— Tener siempre como referente el currículo ordinario como punto de partida y de llegada de cualquier adaptación curricular

— Tender a que las adaptaciones aparten al alumno lo menos posible de los planteamientos comunes.

— Reflejar todas las decisiones por escrito.

Una última referencia. Para aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cumplido los dieciséis años, no han conseguido el logro de los objetivos de la Secundaria Obligatoria, "podrán establecerse *programas de diversificación curricular*, previa evaluación psicopedagógica, oídos el propio interesado y sus padres y con el informe de la Inspección educativa. Los programas de diversificación curricular constituyen una medida más, no la primera ni la más importante, de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas a lo largo de la enseñanza obligatoria; medidas que se inscriben todas ellas en el marco de una concepción del currículo como un instrumento "abierto, flexible, que permite su adaptación a las condiciones de un centro, de un grupo e incluso de un alumno o alumna".

### 2.6.2. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el Ámbito Rural

Rosa María Baz Lorenzo
Carlos Romera de la Cruz
Manuel Santiago Espejo

#### Introducción

El principio de Igualdad en el ejercicio del derecho a la educación —establecido en el artículo 27 de nuestra Constitución— debe ser el objetivo prioritario que se plantee desde cualquier política educativa.

Tener en cuenta el derecho a la igualdad implica, necesariamente, asumir la diversidad como rasgo intrínsecamente definitorio de los seres humanos y reconocer situaciones y contextos educativos no comunes, que aún per-

sisten en condiciones discriminadas o desfavorables. Del análisis de esa diversidad, deben surgir soluciones educativas adaptadas a las peculiaridades de cada individuo o de cada grupo de individuos, capaces de compensar las desigualdades existentes.

En el Título V de la L.O.G.S.E. ("De la compensación de desigualdades en la educación"), se manifiesta ese reconocimiento y la necesidad de compensar carencias y limitaciones que impidan una enseñanza de calidad, calidad que se defiende para la totalidad del sistema educativo en el Título IV ("De la calidad de la enseñanza").

Uno de los elementos que determina en mayor medida las diferencias individuales es el medio en el que se desarrolla cada persona; entendido éste como "el conjunto de factores físicos, sociales, culturales, económicos y estéticos que afectan al individuo y a las comunidades, que determinan su forma, carácter, relación y supervivencia" (N.E.P.A.: National Environment Policy Act). Esto nos obliga a tener en cuenta la diferenciación de contextos, tanto físico-naturales como socio-culturales; distinguiendo en un primer momento lo rural, lo urbano y lo suburbano como "medios diferentes", que determinan y condicionan el sentido de la existencia de los individuos que los habitan, independientemente de que con posterioridad tengamos en cuenta otras variables que nos lleven a clasificaciones más ajustadas.

Las profundas diferencias entre el medio rural y el medio urbano, —que se manifiestan en las formas de vida, la economía, las formas de relación, sistemas de comunicación, usos y costumbres, sistemas de valores, etc.— cambian a menudo y se agudizan en los últimos años si tenemos en cuenta la profunda crisis y la reconversión agraria, la notable pérdida de renta y empleos, la descapitalización, endeudamiento y deficiencias de tipo estructural, etc., que se están produciendo en el mundo rural.

"A título general se podría decir que, frente a la modernización, industrialización y urbanización de las ciudades, la estructura social en los medios rurales ha experimentado un progresivo deterioro de la convivencia social, la disminución de la población y la potenciación de la vida urbana, especialmente a partir del consumo de las tecnologías modernas" (1).

Es necesario indicar, no obstante, que a lo largo de este proceso las características del medio rural se han ido diversificando y, en este momento, empieza a ser necesario definir a qué medio rural nos estamos refiriendo.

Esta consideración del medio como elemento determinante de la diversidad y generador, en ocasiones, de desigualdades, también la encontramos en la L.O.G.S.E. cuando afirma que "los poderes públicos desarrollarán acciones de carácter compensatorio con las personas, grupos y ámbitos territoriales" que por "factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" se encuentren en situaciones desfavorables (Título V: "De la Compensación de las desigualdades").

Sobre este reconocimiento explícito de las desigualdades y de la previsión de medidas específicas para subsanarlas, la ley señala que "la extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad". De ahí, que las principales vías de consideración hacia la diversidad —incluida la del ámbito rural—, se deriven tanto del modelo de centro como del tipo de currículo, que se establecen con carácter general a partir de la L.O.D.E. y de la L.O.G.S.E.

(1) De Miguel, M. *Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada.* M.E.C. 1992.

En dicho modelo de centro, se procura potenciar un funcionamiento autónomo a nivel pedagógico, organizativo y económico; fomentar la participación de los miembros de la comunidad escolar y desarrollar en los centros una cultura de trabajo en equipo de la que participe el conjunto del profesorado.

Se trata, por tanto, de un tipo de centro con un importante margen en la toma de decisiones referidas tanto a organización y funcionamiento, de las que se responsabilizan de forma conjunta los distintos representantes de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar, como a la concreción y adecuación curricular, que corresponde a los equipos educativos.

Para abordar esta responsabilidad, los equipos educativos necesitan realizar una planificación y una evaluación exhaustivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la elaboración del Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular de Etapa, la Programación General Anual y la Memoria. Esto permitirá adecuar dicho proceso, y muy especialmente el currículo oficial, a las características del contexto socio-cultural, del centro y de los alumnos.

Como es lógico, dicha adecuación estará en función de los resultados del análisis de las condiciones de partida que hayamos realizado previamente. De aquí, la importancia de este análisis y la necesidad de que sea riguroso, realista y relevante. Podemos afirmar que no hay dos centros educativos iguales; por tanto, los resultados obtenidos de su análisis serán distintos, así como los Proyectos Educativos y Curriculares correspondientes.

No cabe la menor duda de que la posibilidad y la responsabilidad con que cuentan los diferentes componentes de la comunidad educativa, a través de su órgano preferente de participación, el Consejo Escolar del Centro, de definir los principios educativos y organizativos del centro, así como la posibilidad y la obligación de los equipos educativos de adecuar y concretar el currículo oficial, partiendo todo ello del análisis del contexto, define un marco general que cuenta con numerosas posibilidades para estructurar un servicio educativo adaptado a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas del medio rural, que redunde en una mejora de la calidad de dicho servicio.

Este planteamiento ha tenido, lógicamente, repercusiones en el rol de profesor y, en consecuencia, en las necesidades de formación y asesoramiento del mismo. La mayor autonomía de los centros y el mayor nivel de responsabilidad de los equipos educativos hace necesario que éstos se impliquen más en el diseño y desarrollo de su propia formación, de forma que ésta se ajuste a las características del centro y a la práctica docente.

En el ámbito rural, la necesidad de realizar un diagnóstico adecuado de las condiciones de partida se hace más acuciante por la existencia de determinadas circunstancias: la descontextualización de los currículos oficiales y de los recursos didácticos, la diversidad de situaciones que podemos encontrar en el ámbito rural, la heterogeneidad de los grupos de alumnos con los que trabaja un buen número de profesores y de profesoras de escuelas rurales, la dispersión de muchas escuelas rurales y el consiguiente aislamiento de profesores y alumnos que dificulta la puesta en práctica del proceso de planificación y evaluación de la actividad desarrollada en los centros educativos al que nos hemos referido antes, etc.

Con el propósito de obtener unas orientaciones generales válidas para la adecuación del diseño y desarrollo de la formación y del asesoramiento de los profesores del ámbito rural, hemos analizado previamente las características generales del medio y de la escuela rural relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje y las connotaciones que tienen para la escuela rural las implicaciones organizativas y curriculares que se derivan de la implantación de la L.O.G.S.E.

## La escuela en el medio rural

### Características del medio rural

No se puede hablar de medio rural en general. La diversidad de situaciones es una característica intrínseca al propio mundo rural: las diferencias se mantienen entre unos entornos y otros, no sólo en los aspectos sociales y económicos, sino también en los diferentes valores, patrones culturales, tradiciones, etc., que configuran su peculiaridad.

Se están produciendo en la actualidad cambios importantes en la concepción del mundo rural. Cabe destacar por su repercusión en otros ámbitos, la evolución del modelo socio-económico que, por un lado sigue basándose principalmente en las actividades agrarias y, por otro, se encuentra en la necesidad de buscar nuevas fuentes de riqueza a través de actividades tales como el ocio, el turismo, la artesanía, la conservación del medio ambiente, etc.

Se ha producido un vacío en las funciones productivas del medio rural, agravado por las exigencias derivadas de la construcción del mercado común europeo, que hace difícil la permanencia de las generaciones jóvenes en sus lugares de origen. Al mismo tiempo, las ciudades tampoco son ya capaces de ofrecer salidas laborales, lo que ha provocado que los procesos de inmigración/emigración se hayan estabilizado entre los ámbitos urbano y rural. Todo ello configura un panorama poco esperanzador para la población rural. No obstante los jóvenes, especialmente las mujeres, siguen alimentando la corriente de éxodo rural, lo que está produciendo una masculinización juvenil del medio. El retorno a los pueblos está siendo minoritario y fundamentalmente se produce entre personas jubiladas, aunque se sigue manteniendo la vuelta en períodos de vacaciones y fines de semana, incrementada por el auge del turismo rural.

Esta panorámica de la situación demográfica rural se completa con la presencia destacada de una población de paso, temporeros (en muchos casos inmigrantes), que permanece en los pueblos durante períodos de tiempo cortos, para la recogida de cosechas o para la realización de trabajos eventuales.

La progresiva despoblación y el envejecimiento de sus habitantes a que están sujetos la mayor parte de los entornos rurales, como consecuencia, entre otras, de la emigración y del descenso del nivel de natalidad, provoca la desaparición de un número elevado de municipios o la supervivencia de otros con un escaso número de habitantes, así como un reparto desigual de la población. Esta situación dificulta, en gran medida, la implantación, desarrollo y mantenimiento en condiciones de calidad, de cualquier tipo de servicio social, de acuerdo con los modelos más extendidos en nuestras sociedades actuales.

Los logros de la modernidad en cuestiones de calidad de vida no se han generalizado en la misma medida en contextos rurales y, aún hoy, los jóvenes de este ámbito siguen padeciendo discriminaciones en cuanto a oportunidades laborales, educativas, culturales y de ocio.

Por otra parte, las graves alteraciones que ha sufrido la estructura social y económica del medio rural al hacerse subsidiaria del medio urbano se han traducido en una pérdida de los valores y patrones educativos más identificativos.

A esta situación, en los últimos años se le ha unido otra variable, *a priori* negativa, aunque demasiado novedosa aún como para hacer una valoración de sus repercusiones. Se trata del deterioro del medio ambiente, centrado en

aspectos tales como la contaminación, gestión del espacio no cultivado, incendios forestales, sequía, etc., que dificultan aún más la pervivencia de este medio.

Esta situación general del ámbito rural resulta, sin duda, poco halagüeña. No obstante, cada vez de forma más extendida, se es consciente de la necesidad de cuidar y mantener el medio rural, aunque sólo sea porque resulta absolutamente necesario para la pervivencia del medio urbano. Esto nos lleva a romper el tradicional enfrentamiento sociedad rural-sociedad urbana y a buscar líneas de desarrollo futuro con perspectivas más globales. La educación será, una vez más, un instrumento imprescindible en esta tarea.

**La escuela rural**

A nadie se le escapa la estrecha relación existente entre educación y sociedad. Los cambios producidos en la sociedad rural en las últimas décadas deben tener un correlato adecuado en el modelo de escuela que se plantee. No tener en cuenta la repercusión de estos cambios en el proceso educativo lleva consigo una descontextualización del mismo, con el riesgo consiguiente de no cumplir las funciones que la sociedad le tiene encomendadas.

Tradicionalmente se ha asignado a la educación en general, y a la educación en el medio rural en particular, una serie de funciones que la definen como transmisora de valores, normas sociales, conocimientos científicos, etc., facilitadora de instrumentos para el desenvolvimiento autónomo y generadora de desarrollo y cambio social.

En este sentido, la UNESCO propone una serie de principios referenciales para el diseño y desarrollo de la educación en el medio rural:

— Educación integrada que adapte objetivos, programas y métodos al desarrollo peculiar de cada región dentro del sistema educativo global.

— Educación concomitante para niños y adultos.

— Educación ligada a la vida y basada en el principio de igualdad de oportunidades.

— Educación donde el rol del maestro cobre mayor relieve por su preparación profesional y capacitación práctica para un tipo de enseñanza adecuada y adaptada al contexto.

— Educación donde tenga cabida una enseñanza general y una formación orientada al futuro y a la acción.

— Educación basada en una planificación integrada que conjugue los objetivos de productividad y crecimiento económico con los de democratización y promoción sin desigualdades.

Antes de establecer las líneas generales que orienten las próximas actuaciones en el medio rural, es necesario conocer la situación de partida, referida tanto a los aspectos favorecedores, como a los que suponen un obstáculo que es necesario superar, teniendo en cuenta que no se trata de una situación estática, sino en constante evolución.

Si nos detenemos a analizar cada uno de los elementos implicados en la escuela rural, podemos constatar que existen aún una serie de aspectos que dificultan la consecución de unos objetivos que hagan de ésta una escuela

de calidad en igualdad de condiciones. Nos detendremos, fundamentalmente, en aquellas cuestiones comunes a la amplia diversidad de situaciones propias del ámbito rural.

*Profesorado*

El profesorado que presta su servicio en escuela rural es insuficiente para atender todas las necesidades que desde ésta se plantean, aunque en algunas ocasiones sea más un problema de organización y gestión de los recursos humanos existentes.

Cada curso se produce un alto nivel de movilidad del profesorado, lo que dificulta la continuidad de los proyectos iniciados, retrasa la incorporación a los centros a principio de curso y muchas plazas se cubren con profesorado interino. Es evidente, en muchos casos, el aislamiento físico y profesional del profesorado, que, al margen de los problemas personales, dificulta el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo.

Un alto porcentaje de profesores y profesoras de escuela rural acceden a ésta como primer destino, con una formación inicial inadaptada e insuficiente para la tarea encomendada, tarea que, en sí misma, se presenta compleja por la heterogeneidad de funciones que implica el trabajo en distintas áreas y con diferentes ciclos, la dirección y gestión del centro, etc. A esto habría que añadir la escasez de recursos materiales y metodológicos y, en muchos casos, la inadaptación de éstos a la peculiaridad de la escuela rural.

*Alumnado*

Con carácter general, el número de alumnos que asisten a la escuela es reducido, como consecuencia directa de la realidad rural descrita anteriormente. Esto hace que las posibilidades de relación entre iguales, los procesos de comunicación y, en general, el desarrollo de la sociabilidad del alumno y de la alumna, sean inferiores.

La convivencia en la misma aula de alumnado con edades y características psicoevolutivas diferentes puede ser una dificultad o un recurso didáctico de primer orden. Existen estudios que constatan las ventajas que tiene la tutorización de unos alumnos a otros, tanto para los que tutorizan como para los tutorizados. Que se sufra como problema o se utilice como recurso didáctico depende del tratamiento que le dé el profesor, lo que está íntimamente ligado a su formación.

En muchos casos los alumnos de Educación Infantil no pueden ser atendidos por especialistas, ya que estas plazas no siempre se cubren y, en el caso de la escuela unitaria, es una única persona la que trabaja con todo el grupo.

Existen dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales y la orientación educativa y psicopedagógica del alumnado rural, por las limitaciones que el profesorado, en general, tiene en este sentido y porque los servicios de los E.O.E.P. —debido a las prioridades establecidas en sus funciones— no llegan a cubrir todas las demandas, que, además, en este contexto son numerosas.

*Padres y madres*

Aunque no es específico de la escuela rural, también en ella el papel de los padres y madres se caracteriza por una insuficiente implicación y participación en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo, por sus concepciones sobre la educación, la escuela, el profesorado, etc., e incluso sobre sus propias capacidades y posibilidades.

*Otras instituciones*

Se producen, generalmente, escasos niveles de coordinación entre la escuela y otras entidades públicas o privadas de la comunidad, producto de una visión compartimentada de la realidad rural y de la insuficiente preocupación de aquéllas por la escuela y viceversa. El que estos niveles de coordinación se produzcan depende más de las actitudes personales de los implicados que de la institucionalización sistemática de la misma.

Se presentan, con relativa frecuencia, problemas con los Ayuntamientos, como consecuencia de la asignación de funciones de mantenimiento de la escuela que éstos tienen y para las que casi nunca cuentan con los recursos necesarios.

*Infraestructura*

Se mantienen todavía en algunas escuelas insuficiencias básicas relacionadas con espacios necesarios, edificios, calefacción, luz, etc. A esta problemática habría que añadir la que se deriva de ser el entorno rural un ambiente culturalmente poco estimulante, con unos servicios sociales de calidad insuficientes (atención sanitaria, asistencia social, comunicaciones, etc.) y una población con un extendido autoconcepto negativo.

Algunos de los aspectos señalados hasta ahora como problemáticos pueden convertirse en recursos potencialmente favorecedores y enriquecedores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural. Ésta, en sí misma, como contexto de aprendizaje, cuenta con importantes ventajas respecto a las escuelas más grandes:

— Un mayor acceso a los recursos naturales y comunitarios que permite prolongar con facilidad las paredes del aula al entorno más inmediato.

— Un ambiente favorecedor del tratamiento personalizado, donde el desarrollo individual de cada alumno es seguido directamente por el maestro, para realizar las adaptaciones curriculares correspondientes.

— El desarrollo de la autonomía del alumno, que aprende con facilidad a buscar soluciones y recursos a las diferentes situaciones que se le van planteando.

— Los procesos de integración escolar y social son, de entrada, más naturales.

— El aprovechar las potencialidades de los grupos heterogéneos implica favorecer la relación y colaboración entre el alumnado de diferentes edades.

— El contacto del profesorado con las familias puede ser más continuo, directo y personal.

Si bien es cierto que lo dicho hasta aquí responde a un análisis real de la situación educativa en el mundo rural, no es menos cierto que durante la década de los ochenta se han ido arbitrando, desde la Administración, una serie de medidas que han mejorado sustancialmente las condiciones de la escuela rural, tanto en el incremento de las inversiones y de los recursos (humanos y materiales) como en el desarrollo de alternativas organizativas y curriculares, superando satisfactoriamente la situación creada en los años setenta, a raíz de las concentraciones escolares:

— El programa de Educación Compensatoria en 1983, que hizo posible la presencia en las zonas rurales de unos Servicios de Apoyo a través de los Centros de Recursos y de los Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.).

— El Real Decreto de creación de Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.) en el año 1986, que oficializó la situación de numerosos grupos de profesores de una misma zona que, con carácter funcional, venían trabajando de manera coordinada con el apoyo de los Centros de Recursos.

— El desarrollo de Programas Experimentales: Reforma de la Educación Infantil, Reformulación de Objetivos de Ciclo Inicial y Medio, Reforma del Ciclo Superior de E.G.B., Nuevas Tecnologías, Integración, etc.

— La implicación de muchos Movimientos de Renovación, el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos, etc. Sin olvidar otras aportaciones que con carácter local, provincial o autonómico han contribuido a elevar el nivel cualitativo de la enseñanza en las zonas más desfavorecidas y, por qué no, gracias a la profesionalidad, el esfuerzo y la ilusión de muchos maestros y maestras rurales.

Con la aprobación de la L.O.G.S.E. y la puesta en marcha del proceso de reforma educativa, se pone de manifiesto la necesidad de afianzar un modelo educativo y organizativo en la escuela rural que incorpore de forma coordinada centros escolares, servicios de apoyo externo y Servicio de Inspección Técnica y que garantice la consecución de los objetivos establecidos, con los niveles de calidad que se defienden para todo el sistema educativo.

**El proceso de enseñanza y aprendizaje**

El medio rural, la escuela rural, los elementos que la componen, las ventajas y limitaciones de uno y otra nos llevan, necesariamente, a plantear cuestiones como las siguientes: ¿cómo podemos integrar dentro del aula todos esos elementos para hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de calidad y responda a las características del alumnado?, ¿cuáles son las necesidades de éste, cuáles sus motivaciones y cuáles sus intereses?, ¿cómo aprenden los alumnos y, por tanto, cómo debemos enseñar?

Desde la generalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, abordaremos a continuación algunas líneas metodológicas que, aunque son aplicables a cualquier aula, cobran especial importancia en una escuela pequeña.

**El alumno como protagonista del aprendizaje:** Para dar respuesta a la diversidad de situaciones que encontramos en el medio rural, es necesario, en primer lugar, partir de las características y necesidades del alumnado, adaptando objetivos, contenidos, actividades y metodología a ellas. Al partir de las normas y valores rurales, de las referencias de los alumnos y alumnas, de su propio lenguaje, etc., éstos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

La mejora de las vías de transporte y la "llegada" de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, han roto el tradicional aislamiento de las zonas rurales y han homogeneizado los gustos, hábitos, valores, etc., de las personas de los diferentes ámbitos geográficos. No obstante, los niños y niñas de estas zonas se mueven en un escenario diferente y esto influye de manera destacada en el proceso que siguen para integrar los estímulos y en sus posibilidades de expresión.

Por ello y por las deficiencias que se suelen dar en este campo, es conveniente favorecer y potenciar las capacidades expresivas del alumno —la expresión oral y escrita, la expresión artística y corporal, el gusto por la lectura, las nuevas tecnologías, etc.—, desde la cultura de su entorno, recuperando las tradiciones, el folclore, la literatura, etc. para ir abriendo sus expectativas hacia contextos más amplios.

**El entorno como centro de interés:** en coherencia con los principios de una escuela para el desarrollo, el medio social y natural debe ser un recurso de primera mano al servicio del aprendizaje en la escuela rural. Ésta, por tanto, debe tener el entorno próximo como centro de interés permanente, debe estar abierta a la comunidad, hacer partícipes a los padres, madres y demás miembros de la comunidad educativa de las actividades que se desarrollan en la escuela, solicitando su colaboración en diferentes momentos (charlas, talleres, entrevistas, excursiones, etc.) para que poco a poco se vinculen más directamente con la educación de sus hijos.

**Socialización de los alumnos y alumnas:** Es fundamental superar las limitaciones de interacción personal que se presentan en el medio rural, articulando medidas favorecedoras del proceso de socialización de los alumnos y alumnas. Existen numerosas posibilidades que van desde los modelos de agrupamiento que se establezcan en el aula, la relación más directa profesor-alumno, la planificación de actividades intercentros, la correspondencia escolar, excursiones, asistencia al C.R.I.E., exposiciones y representaciones para la comunidad, etc.

**Heterogeneidad del alumnado:** El hecho de contar con grupos heterogéneos en la misma aula se convierte en un recurso que facilita la integración escolar y social, la comunicación entre alumnos de diferentes edades, la potenciación del ciclo como unidad organizativa y pedagógica y la ayuda que prestan los alumnos mayores a los más pequeños. Asimismo, hace posible que el proceso de aprendizaje de cada niño o niña sea acorde con su desarrollo individual, ya que puede participar en actividades diferentes según sus capacidades. Los grupos se flexibilizan más allá de la idea rígida de curso, propiciando la interrelación de alumnos y alumnas de distintas edades y de diferentes niveles de desarrollo de sus capacidades.

**Metodología globalizada:** Aunque no es la única forma de acercamiento a la realidad, ni tiene por qué desarrollarse durante todo el horario escolar, queremos destacar la importancia del enfoque globalizador en el aula rural como posibilidad de organizar los contenidos para su desarrollo en actividades, de manera que permita abordar los problemas dentro de un contexto y en su globalidad.

Entendida así, la globalización se refiere a la forma de presentación y percepción de la realidad y a cómo nos acercamos a su conocimiento, más allá de las áreas curriculares y de los distintos niveles educativos. Los contenidos se organizan en torno a ejes globalizadores que permiten la elaboración de unidades didácticas, proyectos de trabajo, investigaciones, etc., comunes para todo el grupo y que se van desarrollando a diferente nivel, según las características de los alumnos y alumnas.

Los contenidos de las diferentes áreas del currículo quedan integrados en una serie de actividades globales que tienen un eje organizador que nace de la motivación y de los intereses del alumno —haciendo especial hincapié en aquellos contenidos de tipo procedimental y actitudinal que lo capacitan para el desarrollo de técnicas, habilidades, destrezas, comportamientos, valores, etc., acordes con las demandas que la sociedad les exige—. Es importante que estos ejes permitan la incorporación de los diferentes temas transversales, que tradicionalmente han tenido un desarrollo menos sistemático en las escuelas pequeñas.

De esta forma, el libro de texto pasa de ser un material de trabajo individual a ser un material más de consulta, al alcance del alumnado, que forma parte de la biblioteca de aula. El trabajo sistemático de la biblioteca permite que aquél aprenda a utilizar distintas fuentes, a buscar recursos autónomamente, a investigar sobre diferentes materiales y sus posibilidades, etc.

**Organización del aula**: Como consecuencia de lo dicho hasta ahora, se deduce la necesidad de prestar especial atención a los aspectos organizativos del aula rural. Plantear, por tanto, un modelo de organización que tenga en cuenta los distintos elementos que conviven dentro de la clase, que surja de la reflexión de la práctica cotidiana y que paulatinamente, desde una perspectiva amplia y creativa, vaya propiciando cambios lentos, pero seguros, en la disposición del ambiente de aprendizaje.

Toda organización del aula responde a un objetivo claro, íntimamente relacionado con la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hablar del ambiente de la clase es ir más allá de colocar mesas y sillas y ordenar materiales. Éste determina, en gran medida, lo que el alumno aprende y de qué manera, a la vez que obliga al profesor a reinventar su propia concepción del ambiente de aprendizaje, no sólo como lugar donde se produce sino como mediador del proceso. Un entorno de clase cuidadosamente diseñado favorece la interacción, el trabajo en grupo o individual, fomenta determinadas actitudes, estimula el desarrollo de habilidades, atrae el interés del niño o niña y actúa como elemento motivante.

La disposición del espacio, la distribución del tiempo y la selección, ordenación y utilización de los materiales contribuyen a esos fines. El alumno o alumna, como protagonista del aprendizaje, se implica en ese mismo proceso organizativo, en la toma de decisiones y en la corresponsabilidad de lo que ocurre en la clase.

Hablar de la organización de cada uno de los elementos del aula por separado no implica que sean contemplados individualmente, sino que la reflexión general del conjunto y las relaciones entre las distintas variables nos deben llevar a plantear propuestas de intervención global, tales como centros de aprendizaje o rincones de trabajo, talleres, aulas de recursos, etc.

## La implantación de la L.O.G.S.E. en el medio rural

### Autonomía y planificación en los centros educativos; proceso de adecuación al ámbito rural

Como dijimos en la Introducción, los principios básicos sobre el funcionamiento de los centros educativos emanados de la L.O.D.E. y de la L.O.G.S.E. referidos a la mayor autonomía de los centros educativos, la participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar y la consideración diferenciadora e individualizadora de los centros educativos se pretende articular fundamentalmente a través de la elaboración de Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares de Etapa y Programaciones de Aula.

En el Proyecto Educativo y Curricular se pretende recoger de forma sistemática todas las decisiones de tipo organizativo y pedagógico necesarias para hacer posible que el centro escolar cumpla en las mejores condiciones con su función educativa. Ambos proyectos se diferencian entre sí por su finalidad, la naturaleza de sus elementos, el momento de elaboración y revisión, así como por las personas responsables en cada caso (2).

(2) Véase R. D. de Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Infantil y Primaria, y de Educación Secundaria.

La comunidad educativa, partiendo de las características del medio y del propio centro educativo, así como de los principios educativos que haya establecido (de los que se derivarán los valores que definirán el tipo de centro, de educación, de persona, etc. que se pretende), habrá de plantearse de forma priorizada y con un carácter procesual, la consecución de unos objetivos generales del centro, que le otorgarán un carácter único y diferencial respecto a otros centros. Existirán, por tanto, notables diferencias entre un Proyecto Educativo de escuela rural, respecto a uno de escuela urbana, e incluso, aunque en menor medida, entre dos centros del ámbito rural.

De esta forma, la elaboración del Proyecto Educativo, se convierte en un instrumento de primer orden para que la escuela rural, por una parte, se ajuste a las demandas realizadas por el entorno social donde se encuentra ubicada y, por otra, proporcione a los alumnos y alumnas un soporte educativo que les permita el desarrollo global de sus capacidades y una integración activa en la sociedad.

La necesidad de elaborar el Proyecto Curricular surge, en buena medida, por la obligación de las administraciones educativas de garantizar a todos los niños el derecho a la educación en condiciones de libertad e igualdad, sin ningún tipo de discriminación, lo que implica, por una parte, un currículo básico prescriptivo que asegure el desarrollo de una serie de capacidades fundamentales en todos los niños y, por otra, un currículo suficientemente abierto y flexible que permita, a través de un progresivo proceso de concreción, su adecuación a la diversidad de situaciones grupales e individuales existentes, entre las que cabe destacar las que ofrece el polifacético medio rural.

Si se consigue que la elaboración del Proyecto Curricular se entienda y se viva por parte de los equipos de profesores de las escuelas rurales como un proceso continuo de planificación y revisión conjunta de la enseñanza, será posible eliminar las consecuencias negativas que, el ya tradicional sesgo de los currículos en favor de la cultura urbana, ha provocado en la escuela rural.

Finalmente, en la Programación General Anual, se actualizan los planteamientos generales de funcionamiento del centro, recogiendo "las decisiones que por su naturaleza varían cada curso" y "las modificaciones introducidas en el Proyecto Educativo y Curricular" (3) fruto de la evaluación y revisión de los mismos. Su nivel de cumplimiento y las conclusiones más relevantes se recogerán en la Memoria anual.

El proceso de elaboración de estos tres instrumentos de planificación tiene en el medio rural, como nota más característica, la necesidad de plantearse a dos niveles: a nivel de zona, las cuestiones más generales y a nivel de centro la concreción de las mismas. Por otra parte, en la escuela rural, dada la dispersión de las escuelas y del profesorado, adquiere un papel más relevante, si cabe, la reflexión y toma de decisiones conjunta, así como el intercambio de experiencias referido a la práctica docente, que lleva implícito el propio proceso de elaboración.

**Estructura organizativa**

Actualmente, aún persisten en la generalidad de los centros educativos una serie de circunstancias que dificultan la puesta en práctica de los planteamientos señalados en el apartado anterior:

(3) M.E.C. *Proyecto Curricular de Primaria y Proyecto Curricular de Secundaria.* Madrid, 1992.

— La falta de tradición en la toma de algunas decisiones relacionadas con la planificación y evaluación de la actividad del centro, derivadas de su mayor autonomía organizativa y curricular.

— La movilidad del profesorado que impide la consolidación de equipos educativos.

— La falta de formación del profesorado sobre procesos de planificación y evaluación de la actividad del centro.

— La escasez de tiempo para desempeñar las funciones que se derivan de los planteamientos de Reforma, agravada con la falta de recursos para poner en funcionamiento modelos organizativos que permitan una mayor rentabilización del mismo.

Esta situación se complica por los problemas intrínsecos del medio y de la escuela rural, ya analizados anteriormente, que dificultan gravemente, entre otros, dos aspectos tan fundamentales como son el trabajo en equipo y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Ambos aspectos se pretenden potenciar también desde la estructura organizativa del medio rural. Así, con la implantación de la L.O.G.S.E., se generaliza el agrupamiento de las pequeñas escuelas rurales mediante su constitución en Centros Rurales Agrupados y se decide unificar la red de Centros de Profesores y de Centros de Recursos con el fin de ofrecer un servicio de apoyo externo a los centros educativos centrado en:

— La planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado.

— El apoyo como centro de recursos didácticos y para la formación.

— El apoyo al desarrollo curricular.

— La dinamización social y cultural.

Esta nueva organización permite una intervención que estará enmarcada en:

— El centro docente como eje vertebrador de la acción educativa y, por tanto, del apoyo externo que se les preste. En consecuencia, es fundamental la estrecha colaboración de todos los agentes externos que intervienen en él (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Servicio de Inspección Técnica Educativa, Centros de Profesores y de Recursos, etc.).

— La planificación y evaluación de la actividad de los centros educativos, responsabilidad de la comunidad educativa y, especialmente, del equipo de profesores, se articula a través de la elaboración de Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares y Programación General Anual. Por tanto, cualquier acción de apoyo externo debería estar ligada a dichos procesos de toma de decisiones conjuntas.

**Aspectos curriculares**

Para entender la relación entre currículo y escuela rural debemos preguntarnos previamente por la relación entre educación y sociedad, así como por el papel que juega la escuela en la sociedad.

El posicionamiento del currículo adoptado en la actual reforma respecto a estas cuestiones y algunas más lo encontramos en las fuentes de dicho currículo: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.

Desde la fuente sociológica se reconoce explícitamente a la escuela como una institución con una intencionalidad específicamente educativa, a través de la cual se cubren necesidades, no necesariamente enfrentadas, de la sociedad y del individuo.

Desde las fuentes psicológica y pedagógica del currículo, se opta por una concepción constructivista del aprendizaje, en cuyo marco "la educación se entiende como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros". Pero dicho proceso de construcción individual, donde el alumno es el principal protagonista, no puede desarrollarse en abstracto, sino que necesita de unos contenidos de aprendizaje. La sociedad cubre esta necesidad, ofreciéndole a cada uno de sus miembros, como soporte de la construcción de su propio conocimiento, la "experiencia colectiva culturalmente organizada".

Es patente la íntima relación que existe entre la sociedad —sus necesidades y demandas a la escuela, su bagaje cultural, sus valores sociales e ideologías dominantes, etc.— el currículo y el papel de la escuela en el desarrollo del mismo.

Esta relación ha sido tradicionalmente traumática para la escuela rural, que se veía obligada a desarrollar un currículo pensado y diseñado para una escuela grande de ámbito urbano, dando lugar a un desajuste entre lo que la escuela ofrecía a sus alumnos y lo que el contexto social más próximo demandaba, desajuste que minaba los principios fundamentales de una intervención educativa favorecedora de aprendizajes significativos.

Esta realidad problemática obliga a proponer un currículo suficientemente abierto, que permita "respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos". Esto es posible gracias a un progresivo proceso de concreción curricular que pasa por tres niveles:

1.° Diseño Curricular prescriptivo, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia y las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas.

2.° Proyecto Curricular, elaborado por el equipo educativo de cada centro.

3.° Programación de aula, elaborada por cada profesor o grupo de profesores de un/una mismo/a ciclo/área.

Aún podríamos hablar de un cuarto nivel de concreción, refiriéndonos a las adaptaciones curriculares destinadas a los alumnos o grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Apreciamos, por tanto, cómo la concreción curricular se convierte en el primer y principal instrumento de atención a la diversidad y cómo cobra un valor especial en el contexto rural, desde donde tradicionalmente se ha reclamado una consideración diferenciada para un medio socio-cultural diferente. De aquí, la necesidad de que el profesorado de escuela rural sea consciente de la importancia de la concreción curricular y de que cuente con unas condiciones de tiempo, apoyos humanos y materiales, recursos formativos, etc., suficientes para llevarla a cabo mediante la elaboración de Proyectos Curriculares y de Programaciones didácticas de aula.

En cuanto a la composición del currículo, la L.O.G.S.E. en su artículo cuarto, establece que los elementos integrantes del currículo son los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa. A través de dichos elementos se ponen de manifiesto los propósitos educativos del currículo, que tienen como referente el "objetivo primero y fundamental de la educación" expresado en la misma ley:

— "proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad..."

— "...así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma..."

— "...Tal información plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad".

La coherencia con este objetivo fundamental de la educación hace que el currículo cuente con una serie de características favorecedoras de una consideración individualizada del proceso de aprendizaje de cada alumno, enmarcado, eso sí, en un contexto social de relaciones interpersonales.

Este enfoque nos lleva a una revalorización de las circunstancias y las condiciones que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje y al convencimiento de la necesidad de realizar un proceso de adecuación del currículo oficial, lo que es posible gracias a su carácter abierto, que se refleja tanto en los elementos prescriptivos del currículo, como en la generalidad con que se ha tratado cada uno de ellos.

El tratamiento explícito, intencional y planificado de estos contenidos, así como de las capacidades referidas a la relación interpersonal y a la inserción social, habremos de aprovecharlo para incidir en el autoconcepto negativo que tienen muchos alumnos del medio rural sobre su propio lugar de origen, como refleja la marcada tendencia, al menos a nivel intencional, de abandonarlo en cuanto les sea posible.

— Por otra parte, en este tipo de currículo, la evaluación cobra un significado sustancialmente distinto, siendo su principal propósito obtener información sobre el grado en que el alumno desarrolla sus capacidades y sobre cuáles son las principales causas que obstaculizan dicho desarrollo, así como el nivel de adecuación de las decisiones referidas al proceso de enseñanza.

— La concepción constructivista del aprendizaje y la determinación de procurar aprendizajes significativos, que obliga a tener en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos, así como sus conceptos e ideas previas sobre el contenido de aprendizaje.

— La importancia que tiene como principio de intervención educativa el que los alumnos sean capaces de realizar aprendizajes significativos por sí solos y en colaboración con otros, es decir, que sean capaces de "aprender a aprender", sintoniza con la vital importancia que tiene para la organización del trabajo en grupos heterogéneos, como los que se dan en la escuela rural, la autonomía de los alumnos. En este sentido, la situación social del medio rural ha contado hasta ahora con una serie de condicionantes —seguridad ciudadana, conocimiento interpersonal, espacios de juego, recreo, contacto con la naturaleza, etc.— que permiten una mayor

libertad de los alumnos para vivir y convivir en su localidad con un menor grado de dependencia de sus padres.

Igualmente, la accesibilidad a los recursos sociales y naturales del entorno aumenta las posibilidades de encontrar situaciones cotidianas y próximas al alumnado, donde éste pueda aplicar los aprendizajes realizados, potenciando así el carácter funcional de los mismos.

La relevancia otorgada a la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, por la repercusión en el proceso de aprendizaje del individuo, que tiene su reflejo en las capacidades de relación interpersonal e inserción social recogidas en los objetivos, conecta directamente con las dificultades de socialización que afectan a un número importante de alumnos de escuelas rurales por las reducidas posibilidades de interacción con que cuentan. El desarrollo pleno de dichas capacidades exige que el ámbito de acción educativa supere los límites de la escuela y se potencien actividades que propicien la interacción con alumnos y alumnas de otras zonas, tal y como se está haciendo a través de los Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.), de los programas de Escuelas Viajeras y Vacaciones Escolares, así como de otras iniciativas menos estructuradas: encuentros zonales, correspondencia escolar, convivencias, etc.

No obstante, la escuela rural también tiene elementos potenciales que pueden favorecer procesos de interacción, como son las posibilidades de relaciones de tipo tutorial entre los propios alumnos y el número reducido de alumnos y alumnas que componen cada grupo:

— Otro aspecto, íntimamente relacionado con la interacción, es la importancia que se le reconoce a los diferentes lenguajes, y muy especialmente, al lenguaje oral en el proceso de construcción del conocimiento. Siguiendo a Vygotsky podemos decir que un aprendizaje ha sido adquirido por el alumno, cuando éste es capaz de decirse a sí mismo, a través de lo que podríamos denominar un "lenguaje interior", lo mismo que antes le decía el profesor u otro compañero y que constituía una ayuda para la comprensión.

Éste será un aspecto que habremos de tener muy en cuenta en el medio rural, donde los problemas y las deficiencias relacionadas con el lenguaje son notablemente más abundantes que en otros ámbitos, muy posiblemente por las reducidas posibilidades de interacciones personales.

Parece evidente que un currículo más abierto, que procura el desarrollo global y armónico del individuo, y que lleva implícita la necesidad de realizar un proceso de adecuación, abre un abanico amplio de posibilidades para ofrecer una respuesta educativa de calidad a los alumnos y alumnas de la escuela rural.

Además de las posibilidades de adecuación a las características de la escuela rural que ofrece el currículo adoptado por la Reforma gracias a sus elementos y a la naturaleza de los mismos, es importante analizar aquellas otras que se desprenden del rol de profesor que dicho currículo configura:

— Más autónomo, con mayores competencias profesionales y mayor nivel de responsabilidad sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

— Con un planteamiento de trabajo en equipo, integrado en un proyecto de centro, como única posibilidad de abordar satisfactoriamente una tarea de tal magnitud y nivel de complejidad. Aspecto éste de especial impor-

tancia para una escuela como la rural, que cuenta, entre sus problemas fundamentales, con el aislamiento profesional y físico de los profesores.

— Capaz de conocer y analizar de forma explícita las condiciones del medio rural que influyen positiva o negativamente en su tarea educativa y de reflexionar sobre las acciones para paliarlas o potenciarlas. Así, por ejemplo, la proximidad de los recursos del medio natural y social, la riqueza de interacciones de los grupos heterogéneos, etc. son, en muchos casos, potencialidades insuficientemente aprovechadas.

## Orientaciones generales para la adecuación del modelo de formación y asesoramiento del profesorado en el medio rural

A la hora de definir las notas características de la formación del profesorado de escuelas rurales en el momento actual, debemos tener como referencias básicas:

— La peculiaridad de este ámbito.

— Las implicaciones de la implantación de la L.O.G.S.E. en el medio rural.

— Las aportaciones del Plan de Investigación y Formación del Profesorado.

— El modelo de intervención definido para los Centros de Profesores y de Recursos (C.P.R.), a partir de la unificación de las redes de Centros de Profesores y Centros de Recursos.

Las dos primeras referencias, desarrolladas en las páginas anteriores de este documento, están definiendo por sí mismas las necesidades y características de la formación de este profesorado.

Ya hemos visto que la Reforma del Sistema Educativo exige un nuevo perfil del educador. Este cambio pone de relieve la necesidad de acompañarse de una amplia y sólida formación de base que capacite al docente para el nuevo desarrollo de su actividad profesional.

Este es el propósito del modelo de formación definido en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, cuyos rasgos básicos tienen su concreción en los diferentes ámbitos de intervención de los Centros de Profesores y de Recursos: asesoramiento y apoyo al desarrollo curricular, formación, apoyo como centro de recursos didácticos y para la dinamización socioeducativa.

En torno a dichos rasgos, podemos organizar una serie de consideraciones relativas a la formación del profesorado de escuela rural:

*Formación basada en la práctica profesional y centrada en la escuela:*

Actualmente existe una notable distancia entre las exigencias de la práctica profesional en la escuela rural y la formación inicial que recibe el profesorado, con repercusiones negativas para la calidad de la enseñanza, especialmente en los primeros años de ejercicio profesional. Todo ello justifica la necesidad de que en las planificaciones pro-

vinciales y de cada Centro de Profesores y de Recursos, se diseñen actividades de formación y asesoramiento destinadas específicamente a este colectivo.

El medio rural cuenta con una serie de características potencialmente favorecedoras u obstaculizadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya repercusión estará supeditada a la utilización que el profesorado haga de ellas. Con los planteamientos de la actual Reforma educativa, los equipos de profesores cuentan con un nivel de competencias curriculares suficientemente amplio, que les permite orientar las condiciones contextuales de forma que potencien el proceso educativo. Para ello necesitan contar con una serie de recursos formativos que les ayuden a realizar un diagnóstico de las variables del entorno y del centro que más influyen en el aprendizaje de los alumnos, con el fin de integrarlas en la planificación y desarrollo de la actividad docente.

La dispersión de los profesores del equipo educativo de un C.R.A. hace más necesario que éstos cuenten con instrumentos para el análisis de su práctica docente, con el fin de facilitar la unificación de criterios, el intercambio de experiencias, la toma de decisiones conjunta y la rentabilización de recursos humanos y materiales.

A partir de la reflexiones anteriores, parece evidente la necesidad de fomentar entre el profesorado de la escuela rural la constitución de equipos educativos de zona, la potenciación de dinámicas de trabajo en grupo y la planificación de la actividad de dichas zonas, mediante la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de zona.

En el proceso de elaboración de estos proyectos, se pondrán de manifiesto las necesidades de formación, asesoramiento y apoyo, tanto individuales como colectivas, que deberían configurar el Plan de Formación de la zona.

Al margen de las diferencias existentes, dichos planes de formación deberían incidir, por las propias características de la escuela rural, en los siguientes aspectos:

— El diseño de actividades en el área de Lenguaje, para favorecer en los alumnos el desarrollo de la capacidad de expresión oral, la adquisición de la lecto-escritura, la animación a la lectura, etc.

— Actividades que tengan como objetivo el conocimiento del medio social y natural, la investigación del entorno y el aprovechamiento de los recursos inmediatos.

— Una atención especial hacia aquellas áreas y temas transversales más desatendidas tradicionalmente y sobre las que la formación del profesorado suele ser más deficiente (Música, Plástica, Dramatización, Lenguas Extranjeras, Nuevas Tecnologías, etc.).

— Apoyo y asesoramiento en el tema de necesidades educativas especiales, elaboración de adaptaciones curriculares y materiales específicos para el profesorado y el alumnado.

— Aspectos directamente relacionados con la programación de aula: elaboración y desarrollo de unidades didácticas, globalización y organización del aula.

— Evaluación de los diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

— Conocimiento y utilización de recursos y materiales didácticos.

— Características psicoevolutivas del alumnado y las repercusiones para el aprendizaje.

— Aspectos relativos a dinámica de grupos, desarrollo comunitario, participación en la comunidad, socialización, etc., destinados al trabajo con los alumnos.

— Estrategias para mejorar el trabajo en equipo y la relación con el resto de los compañeros y compañeras.

En definitiva, se trataría de diseñar y desarrollar, conjuntamente con los usuarios, itinerarios de formación en los que:

— Se contemplen estos aspectos de manera progresiva, seleccionando y dando prioridad a los que se decidan como más importantes o necesarios.

— El fin último de todo el proceso de formación sea mejorar el aprendizaje de los alumnos.

— Se parta de las características y posibilidades del profesorado y se tengan en cuenta el perfil profesional y la experiencia de cada uno.

— Se valoren los recursos personales y materiales disponibles y se rentabilicen de manera eficaz.

— Se favorezcan, fundamentalmente, procesos de reflexión sobre la práctica educativa que posibiliten la inclusión de progresivas mejoras sobre la misma.

*La formación a través de estrategias diversificadas:*

La diversificación de estrategias de formación se hace más necesaria en el medio rural por la variedad de situaciones personales y profesionales que encontramos en el profesorado de escuela rural, variedad que viene determinada por:

— Las notables diferencias en las expectativas, niveles de formación y experiencia profesional entre el profesorado "novel" y el estabilizado desde hace años en la escuela rural.

— La diversidad de situaciones que nos encontramos en las escuelas del medio rural que va desde escuelas unitarias a escuelas con varias unidades, ubicadas en núcleos de población de muy distinto tamaño.

— La heterogeneidad de los grupos, que pueden incluir alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, alumnos con necesidades educativas especiales de difícil integración en un centro normal, etc.

La diversificación de la formación y asesoramiento del profesorado del ámbito rural vendrá determinada por las diferentes modalidades de formación (4) y programas específicos, así como por las diferentes instituciones que pueden responsabilizarse de las mismas.

Sin menoscabo de ninguna opción, conviene destacar la adecuación a las condiciones del profesorado de escuela rural de los Proyectos de formación en centro, por las posibilidades que ofrece en la definición del contenido de formación, por la flexibilidad organizativa que permite y por la dotación de recursos que facilita. No obstante, la

(4) Véase Documento 3.

planificación y evaluación de los itinerarios formativos que se establezcan determinarán la modalidad que más se adecue a cada momento del proceso de formación.

En cuanto a los programas específicos, habrá que tener en cuenta que la constitución de C.R.A. origina la necesidad de organizar cursos para sus equipos directivos. Asimismo, se podría contemplar la posibilidad de diseñar algún curso de actualización científica y didáctica, dirigido especialmente al profesorado de estos centros.

Por último, no podemos olvidar las diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, que pueden colaborar en la formación, asesoramiento y apoyo del profesorado de zonas rurales. Servicios de Asistencia Social, de Salud Comunitaria, de Extensión Agraria, etc. pueden implicarse en el diseño y desarrollo de actividades formativas que redundarán positivamente en los Proyectos Educativos de la zona. Asimismo, cabe destacar la adecuación de la formación a distancia a las características de dispersión y aislamiento de un buen número de profesores y profesoras de escuela rural. En este sentido, es necesario seguir invirtiendo esfuerzos para mejorar progresivamente la actual oferta formativa que realiza la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a través de su convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia.

*Formación descentralizada*

La progresiva descentralización de la planificación y seguimiento de la formación permanente del profesorado garantiza su adecuación a las diversas situaciones que encontramos en los diferentes colectivos y nos permite integrar las experiencias y tradiciones formativas de cada zona. Este modelo cobra especial importancia en contextos rurales, teniendo en cuenta las características específicas de este profesorado en relación a su formación: mayor motivación, diferentes expectativas, mayor necesidad de contrastar experiencias, diversidad de funciones en su actividad profesional y complejidad del rol docente, dificultades organizativas, distancia de la oferta formativa, etc.

Estas razones nos llevan a considerar la necesidad de que se contemple de manera específica la formación y el asesoramiento permanente de este colectivo en los planes de cada Centro de Profesores y de Recursos y en los Planes Provinciales, teniendo en cuenta, por un lado, las condiciones y posibilidades reales del profesorado y, por otro, los recursos humanos y materiales disponibles en los Centros de Profesores y de Recursos, con el fin de garantizar las condiciones necesarias para que dichos planes sean viables.

### 2.6.3. Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Intercultural

CARMEN GONZALO MUÑOZ
LUIS ÁNGEL SORIA GUTIÉRREZ

#### Introducción

El papel de la escuela en la transmisión y legitimación de valores se recoge en la L.O.G.S.E. en su Preámbulo, cuando dice: "En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias so-

ciales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria". Con ello se pone de manifiesto el papel que juega la educación en la configuración y la reproducción de aquellas normas morales que la sociedad considera que deben poseer las jóvenes generaciones.

Una parte de estos valores y normas se incorporan al currículo de las diferentes áreas que integran cada etapa educativa. Otra se transmite a partir de los contenidos transversales que igualmente conforman el currículo básico. Una tercera se transmite de forma más velada, sin que, a veces, se llegue a tener conciencia de su importancia en las interacciones educativas, formando parte del llamado currículo oculto. Todo ello quiere responder a las finalidades que el sistema educativo asume respecto al conjunto social, que bien pueden resumirse en la preparación para participar activamente en la vida social y cultural. Así pues, mediante uno u otro procedimiento, las sociedades aseguran un cierto consenso en el establecimiento de las reglas de conducta básicas que van a estar vigentes en cada momento.

La escuela juega, además, un importante papel legitimador de las mismas, por cuanto es la institución responsable del desarrollo intelectual de las nuevas generaciones y, por tanto, goza de un prestigio, por otra parte, imprescindible para desarrollar este cometido. Todo lo que en ella se establece será considerado como legítimo y de alto valor para el futuro de alumnas y alumnos. Este mismo prestigio irradiará a todo cuanto guarde relación con la propia institución.

El centro educativo puede contribuir a la perpetuación de determinados valores y a la sanción de otros en razón de la norma ética o moral vigente en cada momento (1). La flexibilidad con que sean presentados unos y otros, la capacidad de representar opciones morales distintas a las más frecuentes, son factores que tienen que ver con el carácter democrático de las sociedades. Los sistemas sociales de corte totalitario aportan un repertorio de valores muy restringido y unidireccional. El grado de liberalidad de un sistema social bien puede ser medido por la flexibilidad que su sistema educativo muestre hacia las posiciones minoritarias.

## Concepto de cultura. Modelo acumulacionista y modelo ecológico

Una reflexión acerca de la Educación Intercultural exige posicionarse previamente en torno al concepto de cultura. Desde el punto de vista escolar, acostumbramos a entender la cultura desde una concepción acumulativa. La cultura sería el conjunto de los conocimientos que posee una persona o de las producciones que ha conseguido realizar una colectividad. Desde esta posición es posible decir que una persona es más culta que otra, entendiendo con ello que ha almacenado y dispone de un mayor repertorio de conocimientos. Es igualmente posible entender, en este sentido, que una cultura es superior a otra, o sea, que la contribución al desarrollo científico, tecnológico o, con mayores matizaciones, artístico de quienes se identifican con una determinada tradición es mayor que la de quienes lo hacen con otra. Dividir el mundo así en hombres cultos e incultos, en pueblos desarrollados culturalmente y subdesarrollados no es empresa complicada.

(1) "Efectivamente, desde su constitución histórica, el sistema de enseñanza es, no solamente una institución encargada de la imposición e inculcación de determinados contenidos escolares, sino un tribunal que sanciona la valía escolar de cada alumno. (...) Las sanciones escolares, positivas o negativas, en definitiva, los veredictos, las calificaciones, son, por consiguiente, el resultado de la aplicación de este criterio. Por otra parte, las sanciones que tienen carácter definitivo (...) constituyen la definición socialmente aceptada del alumno como tal: (C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1986).

Es congruente justificar de este modo cualquier forma de colonialismo cultural. No se trataría más que de ayudar al desarrollo de un pueblo o de una colectividad. Bajo esta visión, el desarrollo estaría directamente relacionado con la pérdida de la identidad cultural de las sociedades más pobres, puesto que alcanzarlo pasaría por incorporarse a los patrones culturales, a las formas de vida y de producción de aquellas sociedades más desarrolladas, abandonando aquellas otras características de los pueblos que no lo están.

Naturalmente, atribuir características de superioridad a unas culturas sobre otras dificulta, cuando no impide, la relación armoniosa entre ellas, imprescindible para el intercambio. Más aún, si aceptamos que la Educación Intercultural conduce a una cierta aculturación, entendida como la aceptación de elementos basados en la tradición de culturas diferentes a la originaria de la persona, resulta complicado que este proceso se verifique cuando la persona se ubica en una posición de entendimiento de la identidad cultural como superior a la que se le presenta como nueva. Así pues, una primera dificultad se plantea a la hora de entender de qué hablamos cuando nos referimos al término cultura.

Una visión muy distinta del término, a la que cabe designar como modelo o concepción ecológica, nos permite entender la cultura como el conjunto de las tradiciones, de las formas de desarrollo de las relaciones humanas y las de las personas con la naturaleza que un grupo identifica como propias. Esta concepción más amplia nos aleja de jerarquizaciones entre las culturas. No se trata, por tanto, de computar las producciones de ningún tipo, ni, en consecuencia, es pertinente establecer comparaciones susceptibles de servir a organizaciones jerarquizantes.

El sentimiento de pertenencia a ese grupo será determinante a la hora de la identificación cultural. La complejidad de este tema exige algunas matizaciones al respecto. La pertenencia a una cultura no tendrá que ver ni exclusiva ni necesariamente con factores étnicos. En primer lugar, es preciso reconocer que la distancia cultural es relativa y todas las culturas son producto de un cierto mestizaje. Existen más factores comunes entre todas ellas que discrepancias fundamentales. Los valores fundamentales parecen estar presentes en la mayor parte de los sistemas de valores que adoptan los grupos humanos y, en todo caso, apuntan al componente adaptativo básico a la hora de entender el dinamismo de las culturas. Por otra parte, como apunta Gimeno Sacristán, toda cultura es plural, tanto más cuanto mayor es su peso demográfico. Sin embargo, al señalar nuestra pertenencia a un grupo cultural, enfatizamos las diferencias con respecto a otros grupos. Nos definimos y, sobre todo definimos a los demás, en relación a las diferencias, maximizando los matices de la distinción. Definimos, pues, las culturas por la oposición entre ellas. Atribuimos un cierto número de características a los grupos, que suponemos deben poseer todos los miembros de los mismos. En este caso, cada individuo tendrá serias dificultades para identificarse con las características que se le atribuyen a su grupo.

El desconocimiento hace que las características atribuidas a los demás respondan a arquetipos muchas veces distantes de la realidad. La valoración que se hace de los demás responde a prejuicios, entendido el término en su acepción más directa, fundamentalmente dirigidos a subrayar la propia identidad.

Además de ello, es necesario reconocer que cada persona pertenece simultáneamente a varios grupos. Por ejemplo se es hombre/mujer - payo/gitano - irlandés/extremeño - urbano/rural - joven/viejo - católico/agnóstico - progresista/conservador - profesor universitario/obrero agrícola ..., y la pertenencia a cada uno de estos grupos tiene que ver, sin duda, con la configuración de la propia identidad cultural. Así pues, cada persona hallará siempre en otra elementos de coincidencia suficientes como para comprobar su pertenencia común a algún grupo.

## El fenómeno multicultural en las sociedades contemporáneas

Nos encontramos en un momento en nuestro país y en la Unión Europea, en el que la movilidad de ciudadanos, originada por motivos económicos o por la existencia de conflictos étnicos, alcanza cotas muy importantes. España se ha incorporado en los últimos años al bloque de países receptores de flujos migratorios y es, al tiempo, lugar de destino de personas que han abandonado sus países de nacimiento a causa de acontecimientos bélicos, de persecuciones políticas o religiosas. Esta misma realidad se presenta en el resto de los estados de nuestro entorno.

Un reciente informe de la Comisión de Comunidades Europeas (2) ponía de manifiesto algunos datos realmente reveladores acerca de la dimensión del fenómeno multicultural —especialmente en lo referente a los colectivos inmigrantes— en el conjunto de la Unión Europea. Se decía en el citado informe que, al margen de la existencia de un importante número de alumnado extranjero (entre un 7% y un 9%) que asiste a los centros educativos de los Estados de la Unión, la proporción de alumnos y alumnas que diariamente tiene contacto con compañeros hablantes de otras lenguas puede llegar en la actualidad hasta la mitad de la población escolar, siendo muy probable que este porcentaje aumente en los próximos años. En todo caso, en las ciudades donde la tradición inmigratoria es más larga (Bruselas, París, Luxemburgo, Londres, Berlín, Rotterdam, entre otras) ya no existen prácticamente escuelas en las que esta diversidad lingüística no esté presente en una u otra proporción.

Los datos referidos a los centros españoles no son tan espectaculares como los anteriores. Sin embargo, el crecimiento experimentado durante los últimos años reclama nuestra atención. No conviene olvidar que, junto a la referencia a los alumnos y alumnas de origen extranjero, existe otro grupo presente en España desde hace quinientos años y que ha conservado signos importantísimos de identidad cultural. Nos estamos refiriendo, naturalmente, al del pueblo gitano. Su reciente incorporación a los centros escolares de forma normalizada y el aumento de sus expectativas escolares nos presenta el reto de favorecer su integración educativa y social sin menoscabo de su cultura, sin omitir los factores que les identifican como una comunidad con características de minoría cultural.

Refiriéndonos al caso de la población inmigrante, ¿su crecimiento es un fenómeno transitorio o, por el contrario, la Europa del próximo milenio se verá caracterizada por este hecho? La respuesta a esta pregunta debería orientar la respuesta educativa que se dé al hecho de la diversidad cultural en los ambientes educativos. Conviene, pues, en principio, apuntar algunas reflexiones acerca de este suceso si no queremos ser sorprendidos por una nueva realidad que plantea retos educativos originales pero también ineludibles. Durante algún tiempo se pensó que los flujos de población inmigrante eran una consecuencia asociada a los ciclos económicos expansivos y que, en consecuencia, eran un fenómeno de ida y vuelta. La incertidumbre sobre el tiempo de estancia de los inmigrantess en los países de acogida se resolvía pensando que, una vez ocupados los sectores productivos en los que se empleaban los inmigrantes, no se producirían mayores incrementos y que, además, comenzarían a ser efectivos los movimientos de retorno de aquellos que habían conseguido un capital económico o formativo suficiente para mejorar su posición en el mercado de trabajo nacional.

Esta forma de entender las cosas tuvo una evidente repercusión en el diseño de las políticas migratorias en este ámbito. Efectivamente, durante los años 60 y los primeros de la década de los 70, los países donde la presencia de

(2) Informe sobre la Educación de los hijos de trabajadores migrantes en la Unión Europea. COM (94) final. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Bruselas, marzo 1994.

trabajadores extranjeros era mayor comenzaron a desarrollar programas cuyo objeto principal era proporcionar a los hijos e hijas de esas familias un conocimiento suficiente de la lengua de acogida de la forma más rápida posible y, paralelamente, desarrollar actividades de enseñanza de la lengua del país de origen o lengua familiar, con el fin de que el retorno, cuando llegara a producirse, no presentara dificultades añadidas como consecuencia de los problemas lingüísticos de la segunda generación. Por su parte, los países de donde salían los emigrantes desarrollaron programas de apoyo a sus colectivos de residentes en el extranjero que, al margen de otras intenciones que pudieron estar presentes en regímenes autoritarios en relación con el control de los colectivos de emigrantes, tenían como objeto la enseñanza de la lengua española, portuguesa, griega... Aún hoy restan experiencias de estas características en los países tradicionalmente de acogida.

Sin embargo, las previsiones en torno a un rápido retorno de los trabajadores inmigrantes no se vieron cumplidas más que en contadas ocasiones. Y aún hoy estados como España mantienen saldos migratorios negativos, esto es, tienen más nacionales residiendo en el extranjero —alrededor de 1.200.000— que extranjeros en su territorio —400.000 en situación regularizada—. No es tan evidente, pues, que el fenómeno de la inmigración sea un hecho puramente coyuntural. Al contrario, todo parece indicar que los hijos y los nietos de quienes han llegado a Europa buscando refugio económico o político serán una parte de los europeos del próximo siglo.

Desde sectores xenófobos o racistas se ha dicho que ello afecta a la identidad cultural europea, que se ve en peligro ante estas nuevas invasiones que "barbarizarán" Europa. Opinión tan incierta desde el punto de vista histórico como inmoral. En primer lugar porque la Comunidad Europea siempre ha sido una entidad pluricultural y multiétnica. El caso de España es especialmente representativo de la pluralidad de influencias que han conformado la identidad nacional. Pero además de eso, esta visión etnocentrista de las relaciones entre los grupos ha sido la causa de los hechos más desoladores de toda la historia de Europa, ha provocado más sufrimientos que cualquier otro conflicto, ha ocasionado más muertos que todas las guerras anteriores.

Estamos, pues, ante una sociedad multicultural, muy diversa en todas sus manifestaciones, y para cuyo desarrollo posterior tenemos el deber de preparar a las futuras generaciones. Una sociedad que requiere del intercambio, de la diferencia, de nuevas apuestas, retos, conflictos e incertidumbres. Hay que adaptarse a estas nuevas estructuras sociales y socio-educativas, previendo, en la medida de nuestras posibilidades, el futuro más estable para unas relaciones óptimas entre las diferentes realidades educativas y sociales citadas. La innovación educativa y la formación son claves de actuación en estos nuevos entornos.

## La diversidad cultural en el marco legislativo

Los principios básicos de la Educación Intercultural, la filosofía sobre la que se sustenta, los objetivos que persigue, son coincidentes con los señalados en nuestra legislación educativa y han sido recogidos además en una serie de documentos que la desarrollan desde el punto de vista de la orientación pedagógica.

Las sociedades industrializadas, como la actual sociedad española, habiendo superado ya el reconocimiento del derecho universal a la educación, afrontan la necesaria adecuación de la enseñanza a las necesidades complejas y cambiantes del mundo actual y futuro. Dentro de esta adecuación, como se indica en el Preámbulo de la L.O.G.S.E, "la extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de ciudadanos en condiciones homogéneamente crecientes de calidad, constituyen los mejores instrumentos para luchar contra las situaciones de desi-

gualdad". Para posibilitar la generalización de este derecho, el sistema educativo refuerza su acción mediante actuaciones preventivas y compensadoras necesarias para la progresiva concreción del principio de igualdad de oportunidades. Es dentro de este grupo de acciones, donde se insertan los programas de apoyo a colectivos en desventaja socio-cultural y educativa.

La normativa legal que encuadra las acciones favorecedoras del tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas, se fundamenta en el reconocimiento universal del derecho a la educación y el derecho de cada persona y grupo a mantener su propia cultura, derechos que deben posibilitarse a través del sistema educativo. Existe un amplio conjunto de referencias jurídicas y legales de carácter nacional e internacional en las que se reconoce el derecho a la diferencia y se asigna a la educación un papel prominente en su defensa. Para una profundización mayor en el aspecto legislativo conviene consultar el Documento 6 de *Bibliografía y Legislación*.

En el ámbito específicamente educativo, las dos leyes Orgánicas que desarrollan la Constitución han abordado este tema. La L.O.D.E., en su Título Preliminar, cita el derecho a una educación que permita el desarrollo de la personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en la educación básica, reconociéndose el derecho a acceder a niveles superiores sin discriminación de origen económico, social o cultural.

En cuanto a la L.O.G.S.E., recoge los fines del sistema educativo anticipados en la L.O.D.E. y en su Preámbulo declara que la educación propiciará la formación plena que permita conformar la propia y esencial identidad y avanzar en la lucha contra la discriminación y desigualdad. En su artículo 1, al hablar de los fines del sistema educativo, explicita, entre ellos, la formación en los derechos y libertades fundamentales y en el respecto de la pluralidad lingüística y cultural de España. Para lograr este derecho social básico de la educación, entre otras previsiones (Título Cuarto "De la calidad de la Enseñanza"), dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en educación, con acciones y medidas concretas de carácter compensador e integrador.

## La atención a la diversidad. Factores que intervienen y medidas de atención

Llegados a este punto, es necesario, dado que este documento sobre Educación Intercultural se encuadra en otro más general de atención a la diversidad, definir qué entendemos por tal, para diferenciar la desventaja socio-económica que se manifiesta frecuentemente asociada a la pertenencia a minorías étnicas o culturales, de la diversidad cultural no connotada por factores socio-económicos. Con frecuencia se omite, sobre todo si no se encuentra en nuestro campo de actuación, la diversidad cultural, una variable que cada vez va a tener una mayor presencia en nuestros centros escolares. La presencia de alumnos y alumnas de otros países, o de nuestra nacionalidad pero de otra cultura (véase, por ejemplo, la comunidad gitana) es un hecho innegable, y sobre el que, entendido como fenómeno consustancial, ya hemos aludido a ello anteriormente, a las sociedades contemporáneas.

En este sentido y dada la nominación de variable cultural a la pertenencia a otro país o a otra cultura, debemos precisar algo más la noción que adoptamos y que se refiere, no a la consideración individual de cultura, en la idea de cultivo personal, sino a la idea de cultura ambiente, producida por la pertenencia a un grupo cultural concreto. La palabra "cultura" corresponde a un concepto muy universal, que adquiere formas diversas a lo largo de nuestra existencia y que constituye una "estructura" compleja, que trataremos de esclarecer a continuación.

En el seno de su familia y de la escuela, el niño acumula en su memoria una cantidad ingente y variada de estímulos que recibe de los demás y de los cuales aprende por tres vías principales: la imitación, la memorización y la emulación. Estas percepciones y experiencias que posteriormente "comparte" e "integra" como suyas, le homogeneizan con los comportamientos y opiniones de los otros, que también siguen pautas similares.

De este modo, se constituye una cultura muy general, una cierta "cultura-ambiente", que, a su vez, se inserta en una macro-cultura, ya sea la de un país, la de un área idiomática, de una etnia. Y también, al contrario, al menos como complemento, podemos considerar los elementos de culturas cotidianas en los ámbitos privados de los individuos y los pequeños grupos. Estas culturas más particulares, podemos denominarlas "culturas personales" o micro-culturas.

Distinguiríamos de esta manera dos amplios tipos de cultura:

- La macro-cultura o cultura de los grupos en los que se ha criado y se desenvuelve comúnmente el individuo, en nuestro caso el alumno o alumna.
- La micro-cultura o cultura particular del individuo, la cultura personal, la cultura individual.

Con esta denominación haríamos referencia a la suma de la educación y de la experiencia de cada individuo a lo largo de su vida, al dominio que sobre los diferentes campos del conocimiento ha adquirido. Encontraríamos aquí en su polo alto, en su parcela más elevada, a los diferentes tipos de "hombre cultivado" como se suele decir, de hombre "culto", de hombre "erudito". Estas culturas individuales, en las que se superponen lo que ha sido aprendido en la escuela, en los libros, en los museos, etc. y que se construyen sobre el telón de fondo de la cultura común, la cultura-ambiente, implican un proceso activo. Este proceso no es otro que el del pensamiento, que es distinto de la cultura, pero que hace uso de ésta para realizar sus construcciones originales; es el pensamiento creativo.

Pero volvamos al punto inicial de distinción de culturas, habiendo explicado mínimamente el sentido particular de "cultura" más utilizado: el de cultivo personal, el de acumulación de experiencias, conocimientos, sabiduría..., etc.

La distinción simple entre cultura individual y cultura ambiente aunque útil no es sencilla ni lineal. Siguiendo de nuevo la idea de estructura para referirnos a la cultura, y hablando ahora del primer tipo de cultura, la cultura social, la cultura colectiva, la cultura viva, hablaremos de conjuntos culturales. Tenemos así macro-conjuntos culturales, conjuntos y subconjuntos. El termino cultura vale igualmente para un subconjunto social —país o ciudad, lengua, etc.—. Hay, pues, una sucesión de grupos o conjuntos en los que se mueve el individuo, en nuestro caso los alumnos y alumnas.

En este sentido, no debemos perder de vista la idea de que las culturas no son invariables, sino que, como construcción de grupos humanos, se renuevan constantemente. Las costumbres cumplen para las sociedades que las practican funciones adaptativas. Pero la adaptación se produce sobre algo, tiene un referente contextual (espacio-temporal). Por tanto, mecanismos adaptativos que tuvieron su importancia en otro momento pueden no tenerlo hoy. Puede incluso que costumbres que hoy nos parecen "eternas", muy lógicas o imprescindibles, pueden ser inadaptativas en el futuro. La cultura, por tanto, al ser algo dinámico, en permanente recreación, recibe las aportaciones de sus "usuarios" que son a la vez sus "recreadores". En el caso de los inmigrantes, por ejemplo, no puede atribuirse a

los sujetos de la segunda o tercera generación la pertenencia a una cultura propia de un país que, a veces, ni han visitado jamás. Incluso en el caso de quienes se identifican con la cultura del país de origen, ésta es vista a través de una óptica en la que influye el hecho de moverse en un medio cultural distinto. Por ejemplo, las respuestas de autoafirmación étnica, como los conflictos juveniles con jóvenes inmigrantes de segunda generación o los fundamentalismos religiosos, denotan un conflicto cultural mal resuelto. Esta autoafirmación cultural exacerbada contribuye poderosamente a la segregación, pues dificulta cualquier tipo de negociación cultural. Se entra, así, en un proceso que se retroalimenta conduciendo a mayores cotas de segregación.

Como notas características de las culturas tendríamos que:

— Son aprendizajes de conductas.

— Dan sentido a la realidad a través del pensamiento.

— Se transmiten vía símbolos por el lenguaje.

— Tienen una estructura integrada que generan normas e instituciones.

— Se comparten diferencialmente, constituyendo subculturas.

— Son un dispositivo de adaptación, conllevan el cambio.

Históricamente, tras los estudios "transculturales" de los años sesenta, se ha reflexionado sobre lo inadecuado de clasificar los modelos culturales de forma jerárquica, ya que en esta ordenación resultaban infravaloradas determinadas culturas.

Actualmente se ve la necesidad de adoptar una perspectiva "contextualista" que permita entender las diferencias de cada cultura en función de las exigencias del ambiente en que han surgido, se han desarrollado y para el que han resultado adaptativas, funcionales y válidas. No partimos, pues, de un modelo jerarquizador ni tampoco se pretende una yuxtaposición, ni una asimilación cultural en los sentidos literales de estos términos. Al analizar el desarrollo de los procesos cognitivos en relación con la cultura de la cual parten y a la que sirven, se comprueba que suelen resultar adaptativos, funcionales y válidos para ese contexto determinado.

Las culturas representan, pues, modos de adaptación de los grupos humanos al contexto y las realidades donde han vivido, donde viven y donde vivirán y es desde esta consideración desde la que debe emplearse la acepción del término.

El modelo "ecológico" ya comentado y que hace referencia a los distintos grupos en los que se insertan vitalmente los individuos llama la atención sobre otro tipo de variable que interactúa con las demás y de forma especial con la que ahora se está analizando. Nos referimos a la variable que denominamos social o socio-económica. La pertenencia de alumnos y alumnas a un grupo social determinado, entendida como variable económica, mediatiza en un alto porcentaje su actuación escolar, sobre todo porque existen diferentes estilos de vida familiar relacionados con la pertenencia a un status socio-económico alto o bajo.

Estos datos, en relación con la situación del alumnado en el sistema social y en el contexto escolar, merecen ser analizados más detenidamente por sus implicaciones. Pocos datos psicológicos cuentan con tanta evidencia como

la relación sistemáticamente establecida entre inteligencia, rendimiento académico y clase social. Esta relación produjo en los años sesenta dos tipos de respuestas: por un lado, la justificación de actitudes 'fatalistas' e inmovilistas y, contraria a la anterior, el motor del movimiento de Educación compensatoria, orientada a la superación de dichas desigualdades.

De todos los estudios que se han realizado sobre el tema desde la década de los sesenta, se puede extraer la conclusión de que el alumnado en desventaja social muestra dificultades de adaptación escolar, puesto que la mayor parte de sus interacciones están basadas en valores y orientaciones familiares contradictorios a los del sistema educativo. No todos los alumnos y alumnas que pertenecen a estos grupos sociales muestran de igual modo la "distancia social" que les separa de la escuela, ni las mismas dificultades educativas, en parte porque dependen de la actitud que ellos y sus familias manifiestan, así como de la respuesta de la institución escolar.

Entre las dificultades más frecuentes cabe destacar, según mantiene M.ª José Díaz-Aguado en su obra *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*, (M.E.C. 1993) las siguientes: Incomprensión de normas y objetivos escolares; hiperactividad; dificultad para los procesos de abstracción; falta motivación de logros y baja autoestima; carencia de los hábitos y esquemas de conocimientos previos para enfrentarse a los problemas escolares. Para paliar tales situaciones hemos de tener en cuenta que:

— El rendimiento y el potencial de aprendizaje se ven favorecidos cuando el sujeto se enfrenta a niveles de discrepancia moderada entre lo que conoce y lo que se le presenta.

— El modelo de currículo abierto, entre otras medidas de consideración de la diversidad del alumnado, y la autonomía, como respuesta a la diversidad de los centros, posibilita la reducción necesaria de la discrepancia citada.

— La aplicación del principio de aprendizaje significativo es especialmente relevante en estos contextos, así como la aplicación de metodologías cooperativas y el desarrollo de procesos de comparación y educación sociomoral.

— Es necesario proporcionar experiencias académicas exitosas y de reconocimiento social para aprender así toda la secuencia que deben realizar y poder intervenir en su autoestima.

— El alumnado que pertenece a un grupo cultural minoritario y comparte esta situación de desventaja social, puede ver agravada su situación de integración escolar si la escuela no contempla e incorpora sus valores, conceptos y formas de interpretación y de actuación propias. En esta situación se encuentran un alto porcentaje de los alumnos y alumnas que reciben apoyo dentro de las acciones de compensación educativa que se están llevando a cabo en la actualidad (comunidad gitana, inmigrantes...).

— Si la escuela responde adecuadamente, la diferencia cultural debe ser una variable a desarrollar mientras que la diferencia socio-económica, por lo que de marginación y desigualdad implica, debe ser una variable a neutralizar. Es necesaria su diferenciación para evitar la asociación minoría cultural - marginación social de forma unilateral.

— A través de las diferencias familiares existentes, se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener y transmitir de generación en generación las actuales diferencias

sociales. Destacan, en este sentido, por su importancia y nivel de generalidad, dos variables básicas estrechamente relacionadas: la inseguridad o seguridad general respecto a la propia competencia para actuar sobre el ambiente: indefensión-eficacia; la percepción de pertenencia a un grupo que carece o posee las características que la sociedad valora.

— El proceso de transmisión de las diferencias sociales comienza desde las primeras etapas de la vida. La desventaja es, pues, acumulativa, disminuyendo a medida que se incrementa en la escolaridad el nivel de competencia curricular del alumno. Es necesario, en consecuencia, intervenir desde los primeros años de escolaridad.

— Existen importantes diferencias intragrupo. Es decir, las pautas de conducta detectadas en los grupos sociales menos favorecidos no aparecen siempre ni únicamente en dichos grupos, dándose en situaciones de alta conflictividad o cuando no se han desarrollado o se alteran las pautas más adecuadas de interacción. La variable que parece tener consecuencias más significativas en el desarrollo cognitivo de los hijos es el nivel educativo alcanzado por los padres, especialmente por la madre, probablemente debido a la interacción paterno filial e interacción familia escuela. La variable económica muestra una influencia en este desarrollo cognitivo limitada básicamente al nivel inferior.

— Existen diferencias relevantes que dificultan a las familias en situación de marginación social una buena adaptación a la escuela y a la sociedad por los siguientes factores:

- Actitudes y estructura familiar:
  - — Estructura familiar rígida y estricta definición de roles.
  - — Baja autoestima y actitud pasiva y fatalista ante la vida. Escasa motivación de logro, desconfianza hacia sus posibilidades.
  - — Dificultades de relación con otros grupos sociales, aislamiento o dependencia.
- Ambiente de aprendizaje e interacción paterno filial:
  - — Expectativas a corto plazo y orientación temporal hacia objetivos inmediatos con escasa planificación hacia el futuro.
  - — Tipo de disciplina ambivalente, sobreprotección-abandono, rigidez-laxitud.
  - — Tipo de comunicación (estilo de enseñanza, imperativa, concretas, con escasa utilización de conceptos abstractos).
- Relación familia-escuela:
  - — Estimulación de las materias tratadas en la escuela, escasa por desconocimiento.
  - — Relación directa familia-escuela, escasa o deficiente. Experiencias culturales restringidas. Prematura incorporación al mundo profesional de los adultos.

Esta situación es fácilmente identificable si consideramos las condiciones de vida deterioradas, la falta de infraestructuras y el desarraigo social en las que se encuentran un alto porcentaje de las personas que forman parte de los grupos en desventaja social referidos. La marginación social es una realidad compleja y heterogénea que no se reduce a la escasez de ingresos, sino que se manifiesta en varios tipos de privaciones y que aleja de los intercambios y derechos sociales que favorecen y constituyen la integración social.

Hemos de referirnos, por último, a la situación de movilidad o de itinerancia que experimentan algunas familias por su modo de vida tradicional o heredado. En esta situación, cada vez se encuentran menos familias, pero aún está presente en algunos grupos en razón de su actividad laboral (temporeros agrícolas, feriantes, artistas de los circos..). Esta situación de itinerancia por motivos profesionales no tiene porqué generar o asociarse a situaciones de marginación o dificultades escolares. Si la familia posee unos mínimos de calidad de vida y si el sistema educativo responde con medidas compensatorias, como las que se están llevando a cabo en la actualidad (programas específicos; profesorado itinerante, programas de seguimiento escolar). En el caso de estas poblaciones itinerantes, la estructura fija de los centros no representa, muchas veces, una forma adecuada para su atención educativa, mientras que medidas de atención a su diversidad como las señaladas constituyen una adecuación didáctica y organizativa imprescindible.

La atención a la diversidad del alumnado, considerando ésta desde una perspectiva general, es, como ya hemos visto, una característica del sistema educativo, que en estos momentos cobra una especial relevancia y prioridad. Para ello, se han tomado medidas generales, tales como la adopción de un currículo flexible, la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y otras ya relatadas anteriormente, cuya finalidad es la consecución por parte del alumnado de los objetivos señalados para cada etapa educativa.

Existen no obstante otras medidas más específicas que completan la acción de las anteriores. Tales medidas se estructuran para atender la diversidad del alumnado que en algún momento de su proceso escolar presenta dificultades de aprendizaje. Nos estamos refiriendo a las adaptaciones y diversificación curriculares, que hacen posible una respuesta individualizada al alumnado que las precisa.

Estas medidas deben ser adecuadas para los alumnos y alumnas social culturalmente diferentes, debiendo ser adoptadas en razón de las dificultades que presentan, con objeto de, por un lado, dotar de significatividad sus aprendizajes, en el sentido de que éstos puedan llevarse a cabo partiendo de la historia escolar de este alumnado; por otro, neutralizar o reducir las situaciones de prejuicio, mejorando las interacciones socio-relacionales y su situación de reconocimiento social en la escuela; asimismo, propiciar un adecuado rendimiento escolar, elevando su nivel de competencia curricular, de modo que puedan favorecerse de un éxito escolar que determine un buen status académico y de inserción socio-laboral; y, finalmente, establecer mecanismos de enseñanza del idioma básico de comunicación del centro para aquellos alumnos que no tengan un nivel de competencia en el mismo, que les permita seguir los contenidos curriculares, así como asegurar el mantenimiento de su idioma de origen.

La contemplación de medidas de atención a la diversidad social y cultural pasa por referirnos al Programa de Educación Compensatoria, puesto en marcha en el año 1983 a partir del Real Decreto 1174/83. Con el fin de dar respuesta a las necesidades de los grupos en desventaja social, la administración educativa puso en marcha este Programa, influido entre otros factores por las corrientes internacionales en el campo de la sociología educativa y

la importancia concedida a la educación como motor de cambio y renovación social. Sin embargo, aun siendo una medida urgente y de impacto, en ocasiones supuso la configuración de redes paralelas a las del propio sistema educativo.

Actualmente, se considera como idea clave un modelo en el que estas acciones se integran en la estructura normalizada del sistema educativo, siendo los centros docentes los que deben considerarlas en sus Proyectos Educativo y Curricular, con la ayuda de otros agentes educativos externos. De la evolución de los objetivos básicos del Programa, surge la consideración del hecho diferencial cultural y sus implicaciones en el ámbito educativo, lo que ha llevado a proponer que la atención a este hecho diferencial debe pasar por adoptar un modelo de Educación Intercultural que impregne todo el currículo.

## Concepto de Educación Intercultural

La pertenencia de un alumno o alumna a un grupo culturalmente distinto y/o minoritario, constituye una situación más amplia y compleja que la mera aplicación de medidas de atención específicas, como las ya relatadas. Se hace, entonces, necesario precisar a qué nos referimos al utilizar este término. Es necesario, antes que nada, aclarar que se dirige a toda la comunidad educativa y fundamenta sus análisis en los factores ideológico y socio-económicos que modulan las relaciones entre culturas.

Pueden considerarse elementos definidores de la Educación Intercultural los siguientes:

— Es un modelo de educación para abordar la "diversidad cultural" de la sociedad en la escuela.

— Constituye una alternativa crítica para superar una educación monocultural, uniformadora que contempla unos determinados valores como universales y únicos.

— Desde una concepción dinámica de la educación, representa una evolución de los anteriores modelos de atención a la diversidad cultural. De cada uno de ellos, toma sus aportaciones más positivas.

— Del modelo asimilacionista, asume la importancia del aprendizaje y manejo de la lengua y cultura mayoritarias.

— Del modelo compensador, integra la necesidad de estructurar un apoyo específico que reduzca los efectos de las desigualdades sociales.

— Del modelo pluralista, incorpora el reconocimiento del derecho a la diferencia.

Al mismo tiempo, conviene definir otras posiciones que se contraponen al enfoque intercultural:

— No es un modelo "culturalista", segregador, diferenciador.

— Evita subrayar las diferencias étnico-culturales del alumnado. Concibe que cada alumno y alumna poseen componentes que le diferencian del resto de sus compañeros (sexo, parte de sus intereses y expectativas...), pero también presenta elementos de identidad con ellos (su grupo escolar, edad, otra parte de sus intereses). Es decir, existen otras diferencias y semejanzas que mediatizan las diferencias étnicas citadas.

— Es un modelo centrado en conseguir la igualdad de oportunidades, un instrumento en contra de la desigualdad social. Aunque no es un modelo de atención al déficit, pretende la igualdad citada para el alumnado perteneciente a minorías étnico-culturales, desarrollando acciones que permitan compensar estas desigualdades.

Partir de las desigualdades supone analizar y conocer las diferencias, reconociendo en la escuela y en la sociedad otras realidades culturales distintas de lo que con frecuencia se maneja y que constituyen estereotipos. Siendo su principal característica la de concebir la diversidad étnico-cultural como un elemento positivo, planteando la relación e interacción entre las distintas culturas.

Dentro de esta concepción podríamos señalar los siguientes objetivos de la Educación Intercultural:

— Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad cultural que posibiliten la valoración positiva de las diferencias, por lo que de enriquecedor aportan en la convivencia.

— Favorecer el conocimiento y la comprensión de culturas distintas a la propia desde una perspectiva no-etnocéntrica, considerando la validez de todas las culturas.

— Fomentar la reflexión crítica sobre las distintas culturas y la propia, analizando su dinámica en interacción con otros marcos culturales.

— Asumir el reto que plantea la "integración" cultural de las minorías, no la mera asimilación, sino un enriquecimiento mutuo entre culturas minoritaria/s-mayoritaria/s.

Desde esta perspectiva, la "multiculturalidad" es un hecho presente en nuestras sociedades y la "interculturalidad" es un proyecto al que se aspira. En cuanto a su ámbito de actuación, hay que tener en cuenta que es un modelo para todo el alumnado, los centros y para toda la sociedad. Pretende para el alumnado, y por tanto para toda la ciudadanía, el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad en que vive.

Asimismo, representa algo más que la educación multicultural, propia de los programas educativos que implican a dos o más grupos étnico-culturales, en los que se reconoce la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo y el derecho de cada persona a aprender y vivir su cultura originaria. El término "inter" va más allá, en tanto que se refiere a la interrelación en una sociedad multicultural. Todos estos conceptos, sin embargo, comparten el mismo campo semántico, pudiendo cuando su utilización es aislada sugerir ideas comunes que sólo se diferencian tras la comparación y un estudio más reflexivo. En Estados Unidos, por ejemplo, y en los ámbitos anglosajones se utiliza más el término "multi", mientras que en la Europa continental, se utiliza más el término "inter".

Y, por ultimo, la "interculturalidad" tiene límites precisos, siendo necesaria una coordinación de políticas educativas y socio-económicas.

Por todo ello, se hace imprescindible una Educación Intercultural, ya que vivimos en una sociedad plural en determinados aspectos, entre ellos el cultural, y debemos inmunizar contra el prejuicio que existe actualmente aunque no surja de forma siempre explícita, sino a través de determinadas actitudes latentes y forme parte del currículo oculto.

La distancia cultural que separa a unos y otros es relativa, siempre hay un cierto grado de "mesticismo cultural" y nuestra sociedad es hoy y ha sido siempre multicultural. En este sentido, la escuela, como patrimonio de todos, debe contribuir a resolver determinados conflictos, enseñando en su ámbito procesos y destrezas para tal fin. La escuela debe dar respuesta a todas las personas y grupos presentes en ella.

Todo ello supone la existencia de una serie de requisitos en los centros: implica determinadas actitudes del profesorado; requiere recursos y apoyos materiales, formativos y personales; supone la toma de decisiones concretas en el Proyecto Educativo y Curricular.

Todas estas características y requisitos quedan resumidos en un cuadro básico, que, a modo de ejemplo, aparece a continuación y que es útil para presentar de forma rápida las características definitorias de este modelo.

**Educación Intercultural: definición y diferenciación**

| | |
|---|---|
| **¿Qué es?** | — Es un modelo para abordar la "diversidad cultural" de la sociedad, en la escuela.<br>— Es una alternativa crítica para superar la educación monocultural.<br>— Es una evolución de los anteriores modelos, de los cuales toma sus aportaciones positivas:<br>• Modelo asimilacionista: importancia del aprendizaje y manejo de la lengua-cultura mayoritarias.<br>• Modelo compensador: parte del alumno y su desigualdad que intenta compensar organizando un apoyo específico para ello.<br>• Modelo pluralista: derecho a la diferencia, realidad de la diversidad y aprendizaje funcional de la lengua y la cultura. |
| **¿Qué no es?** | — No es un modelo "culturalista", segregador, diferenciador.<br>— Evita el uso "abusivo" de subrayar las diferencias culturales del alumnado.<br>— Concibe que cada alumno y alumna poseen otros componentes que les diferencia del resto (sexo...) de sus compañeros, pero también elementos de identidad con ellos, su grupo escolar (edad...).<br>— Es un modelo centrado en conseguir la igualdad de oportunidades, un instrumento en contra de la desigualdad social, aunque no es un modelo de atención al déficit. |
| **¿Cuál es su principal característica?** | — Concebir la diversidad étnico-cultural como un elemento positivo.<br>— Es un reto que plantea la "integración" cultural de las minorías, no la mera asimilación, sino un enriquecimiento mutuo entre culturas minoritaria/s-mayoritaria/s.<br>— Desde esta perspectiva, la "multiculturalidad" es un hecho presente en nuestras sociedades y la "interculturalidad" es un proyecto al que se aspira. |

Continúa

Continuación

| | |
|---|---|
| **¿Cuál es su ámbito de actuación?** | — Es un modelo para todo el alumnado y los centros, para toda la sociedad.<br>— Tiene límites precisos, coordinación de políticas educativas y socio-económicas. |
| **¿Por qué?** | — Porque vivimos en una sociedad plural y debemos inmunizar contra el prejuicio ahora y después. |
| **¿Qué supone en los centros?** | — Implica determinadas actitudes del profesorado.<br>— Recursos y apoyos materiales, formativos y personales.<br>— Toma de decisiones concretas: Proyecto Educativo y Proyecto Curricular. Necesidad de educar en la diversidad, definición de colectivos diversos, respuesta a la diversidad/individualización de la enseñanza.<br>— Adecuación en los diferentes elementos: contenidos curriculares, organización, metodología y evaluación. |

## La Educación Intercultural en el desarrollo curricular de los centros educativos.

La intervención en los centros docentes se puede plantear a través de modelos educativos de Educación Intercultural que afecten e impliquen a toda la comunidad escolar: la reflexión sobre el contexto, su inclusión en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y una adecuación al aula y las programaciones didácticas.

Antes de definir las señas de identidad del centro docente expresadas en el Proyecto Educativo, así como sus propósitos o finalidades, es necesario que se realice un estudio de contextualización para analizar y comprender la situación real del centro, su alumnado, sus necesidades, etc. Distinguimos aquí dos situaciones básicas, que aunque constituyen diferenciaciones un tanto forzadas, nos ayudan en la comprensión y análisis de determinados aspectos:

— Centros que no escolarizan alumnas y alumnos procedentes de minorías étnicas. Si bien debe contemplarse tal y como venimos definiendo, no presentan situaciones problemáticas, como por ejemplo alumnos con desconocimiento del idioma de comunicación del centro, y, por tanto, pueden plantearse una situación de introducción de contenidos culturales a más largo plazo, diríamos que en una situación prospectiva.

— Centros que escolarizan alumnado procedente de minorías étnicas. Esta situación puede verse en un continuo, es decir habrá diferentes "radiografías "de los centros según el porcentaje de estos alumnos que escolaricen, pero también de la diferente respuesta que ellos aporten a las necesidades planteadas y definidas. Nos encontramos en este sentido con situaciones no tanto preventivas de acciones discriminatorias o prospectivas como en la situación a), sino con situaciones de diagnóstico y respuesta urgente que debe facilitarse desde nuestro sistema educativo en lo referido a la diversidad cultural en las aulas. Dada esta situación y puesto que en términos de respuesta formativa son estos centros y sus docentes los que más acuden a las

distintas modalidades que, sobre estos temas, se ofertan desde los Centros de Profesores y de Recursos, los procesos formativos deben ir referidos de forma más directa a ellos, por la prioridad de formación sistemática y graduada que deben tener.

Respecto al tema de la inclusión del modelo de Educación Intercultural en el Proyecto Educativo, habría que abordar la diversidad socio-cultural y adoptar un modelo que supone considerar los elementos que configuran el Proyecto Educativo, tomando como referencia la presencia de minorías-étnico culturales y si éstas se encuentran o no en situación de desventaja social, encontrándonos con tres grupos básicos poblacionales de referencia: alumnado en situación de marginación, alumnado gitano, alumnado inmigrante (diferenciando el país de origen, por sus implicaciones educativas).

Supone, una vez analizada la presencia de los grupos citados, tomar decisiones en relación con los fines y objetivos del centro, sus formas organizativas y de participación social y relaciones con las instituciones y entorno. Merecen especial atención, la relación del centro educativo con las familias de estos alumnos, su acogida, la participación en el centro, la organización grupal del alumnado, la participación de asociaciones, la compensación externa, etc.

Como desarrollo del Proyecto Educativo, el siguiente paso lo constituye el tratamiento de todos los elementos que configuran el Proyecto Curricular, tomando como referencia los grupos poblacionales citados y la toma de decisiones sobre los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y actividades complementarias. Son destacables los contenidos curriculares en relación con otras culturas, el tratamiento de la enseñanza de la lengua de aprendizaje y de las lenguas maternas, la metodología que facilite los objetivos educativos (integración, aprendizajes, formación de actitudes), los agrupamientos, organización del espacio y del tiempo, los materiales didácticos.

Respecto al último nivel de concreción, el de las programaciones didácticas, se hace necesario establecer una coherencia entre la teoría y la práctica, una reflexión y adecuación de lo que ello supone para un centro y el establecimiento de las programaciones adecuadas al aula, curso y ciclo. Carecería de sentido plantear o enunciar principios de Educación Intercultural en los Proyectos Educativo y Curricular, si en el ámbito del recinto escolar se consienten de forma más o menos consciente actitudes y comportamientos discriminatorios. De ahí que se haga una breve referencia a la intervención didáctica con el alumnado en relación con el tema del prejuicio, que sirve al mismo tiempo como análisis respecto a qué actitudes mantiene el profesorado.

En la línea planteada, hay que reflexionar y adoptar decisiones en los aspectos didácticos siguientes: organización del aula, relaciones profesor-alumno y las que se den entre el propio alumnado, organización de los agrupamientos, evaluación inicial y continua, relación del docente con las familias, tutoría y orientación, la atención de la diversidad en las Unidades Didácticas, el tratamiento de la diversidad en medidas concretas de atención (medidas de apoyo y refuerzo, adaptaciones curriculares, diversificación curricular).

La intervención didáctica con alumnos y alumnas requiere hablar de un planteamiento preventivo y de otro remedial en relación a lo que hemos de denominar el prejuicio. En este sentido, resulta necesario promover para una verdadera Educación Intercultural procesos educativos que planteen la interacción entre culturas, con un tratamiento igualitario de todas ellas. Tales procesos son progresivos y constituyen una tendencia gradual a la que hay que llegar partiendo del conocimiento de los rasgos culturales que ayuden a comprender las claves socio-educativas que explican las actitudes ante los demás. No debe quedarse en un proceso de conocimiento de culturas sino que debe

generar compromisos de actuaciones tolerantes e interactivas entre las culturas presentes en el ámbito escolar. De ello se deriva la importancia que tiene el adecuado conocimiento de los "otros", para lo cual deben evitarse las apreciaciones defectuosas que llevan a la exclusión de determinados grupos y personas.

El elemento básico que opera en la "exclusión" del "otro" es el prejuicio. Éste se constituye en el acto de emitir juicios de valor precipitados, sin conocimiento cabal y total de todas las variables culturales, sociales, personales... que inciden en un contexto determinado.

Toda actitud pasa por un momento de formación, desarrollo, pero también afianzamiento y de desaparición; para entenderlo debemos analizar sus componentes. Por un lado, el cognitivo o estereotipo que está constituido por el conjunto de creencias/ideas generalizadas explícitas a través de "etiquetas" verbales; por otro, el afectivo o de evaluación, por el cual reaccionamos "emocionalmente" de forma negativa hacia el individuo o grupo estereotipado. Y, por último, el activo o conductual que representa aquella conducta potencial o manifiesta de hostilidad en diferentes grados; es a lo que se llama discriminación.

La vida del ser humano reposa sobre un inmenso elenco de presunciones que asumimos sin deliberación ni justificación manifiesta y que, sin embargo, no lo son en el sentido más duro del término. Son simples juicios previos a los que llamamos prejuicios. De modo que se convierten en un tipo de actitud que manifiesta un sesgo bien marcado a favor o en contra de lo prejuzgado —por lo general un grupo humano que presenta una rigidez extrema en su concepción y una resistencia al cambio y es, de alguna manera, una ventaja para el que lo suscribe—.

Para poder comprender la realidad, desde la infancia vamos clasificando e integrando en categorías amplias —y, por tanto, poco diferenciadas e incorrectas, si no tienen una especificación posterior— la compleja realidad que nos rodea. Entre estas categorías se encuentra la identificación de los individuos como parte de un grupo. Nos comparamos socialmente y tendemos a buscar "algo" que haga positivamente diferente a mi grupo de otros con los que me comparo. El resultado de este proceso es la obtención de una determinada identidad social que me ayuda a definir mi lugar en la sociedad. Si en este proceso interviene una categorización "simplista" de la realidad en el sentido antes comentado, nos encontramos ya ante una situación de prejuicio que tendría como funciones:

- La "economía mental" o ley del mínimo esfuerzo, por la que reducimos los atributos de una persona a las características estereotipadas del grupo en el que la hemos incluido.
- El "filtro" por la que interpretamos la conducta de los miembros del otro grupo en la dirección del estereotipo existente, lo cual nos permite justificar la hostilidad y discriminación hacia las mismos.
- La "integración" al grupo de referencia. El compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece permite aumentar la cohesión intergrupal y la sensación de seguridad y apoyo sintiéndonos más leales y fieles.

El hecho de descubrir diferencias en otras personas no tendría por qué llevar a una situación de hostilidad hacia ellas si no existiera una pauta cultural y social procesada y aprendida en este sentido. Así, el prejuicio se forma en la infancia a través de una tradición cultural de códigos de información y valores transmitidos de generación en generación a cada individuo en su proceso de socialización. La importancia de los grupos "primarios", familia, amistades y escuela, se revela fundamental en este proceso que puede llegar a ser muy natural y en cierto modo inconsciente porque son expresiones comunes compartidas grupalmente.

El niño, en su paso progresivo de una moral dependiente del adulto a una visión autónoma, es altamente sensible a las influencias sociales del contexto en que vive y conforme crece aprende e imita las actitudes de y hacia los diversos grupos sociales, "imitación social" que le viene dada fundamentalmente de sus grupos de referencia más cercanos (hogar, amistades, escuela y, actualmente, medios de comunicación). En función de las actitudes que se tengan, se elegirán amigos, modos de vida, etc., integrando lo que mejor congenie con nosotros y evitando lo que nos distorsiona.

La explicación del prejuicio vendría dada por multitud de causas: psicológicas, históricas, sociales, económicas. Hay que convenir que en tiempos de cambio y redefinición, vividos como crisis, se genera más agresividad y discriminación creciendo la importancia simbólica de las diferencias como actitud defensiva frente a situaciones de inseguridad y desconcierto económico. Es, entonces, cuando desde los grupos más específicamente educativos (hogar, escuela, medios de comunicación) se debe dotar al individuo de los mecanismos de ajuste suficientes para que aprenda a vivir en una sociedad en continuo cambio y conflicto, como lo son nuestras actuales sociedades, educándolo para que vaya resolviendo progresivamente los problemas que se le planteen.

En la medida que la persona conozca su realidad y la de otros podrá conjugar soluciones positivas para todos en la resolución de los conflictos. Para conocer hay que entrar en contacto con otros, progresar en las otras formas de respuesta o vida y realizar una nueva estructuración del conocimiento. La escuela se constituye, así, en un lugar clave para avanzar en un verdadero conocimiento y aprendizaje a través de fomentar la cooperación que posibilite el aumento de competencia del alumnado más desfavorecido y sobre el que comúnmente recaen las situaciones de prejuicio al unirse a las de desventaja socio-cultural que presenta, la deficiente adecuación del sistema escolar para integrar sus valores y necesidades educativas, lo que lleva generalmente a protagonizar un bajo "status académico".

La adecuación citada, que posibilita el conocimiento de su realidad y les proporciona mayores éxitos académicos, junto con la utilización de situaciones de contexto protegidas (como la utilización de cuentos o lecturas), permite aprender a alcanzar soluciones positivas para los conflictos y avanzar en los niveles de desarrollo moral del alumnado, dando lugar a la nueva estructuración del conocimiento antes citado.

A continuación, presentamos un ejemplo de Proyecto Curricular de la Etapa de Primaria centrado en el área de Conocimiento del Medio Natural y Social. Este ejemplo no pretende ser exhaustivo y representa una progresiva adecuación a los sucesivos niveles de concreción curricular, partiendo de los currículos prescriptivos para alcanzar el Proyecto Educativo, una vez que el centro educativo ha definido sus señas de identidad en relación a qué representa en su ámbito la diversidad cultural.

La Educación Intercultural requiere un tratamiento transversal que impregne todo el currículo, aunque la relación sea mucho más explícita con las áreas de Conocimiento del Medio Natural y Social, Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística. Dentro de los denominados contenidos transversales de la Educación Moral y Cívica, constituye un continuo referente, por su similitud e inclusión de contenidos referentes a la Educación Intercultural: respeto, solidaridad, participación responsable, construcción de criterios morales propios, etc.

El Proyecto Curricular de Etapa, siguiendo las finalidades de la L.O.G.S.E., debe pretender el desarrollo integral del alumnado, que deberá adoptar un comportamiento responsable, respetuoso con los demás y favorecedor de la convivencia en una sociedad pluralista. El currículo se desarrolla y completa adaptándolo a las características del alumnado, del centro y su entorno socio-cultural.

| Objetivos generales de etapa | Objetivos Conocimiento del Medio |
|---|---|
| Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas comportándose solidariamente y valorando críticamente las diferencias sociales, rechazando cualquier discriminación... | Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos democráticos. |
| Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos. | Reconocer y apreciar su pertenencia a grupos sociales con características propias respetando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación. |

| Contenidos | Conceptos | Procedimientos | Actitudes |
|---|---|---|---|
| Población y actividades humanas. | Trabajos y actividad de tiempo libre; grupos culturales. | Análisis de los diferentes trabajos y las causas que provocan situacioness de marginación e injusticia social.<br>Representación de trabajos de distintos grupos culturales. | Valoración del trabajo de las diferentes personas y grupos.<br>Respeto por las costumbres de los diferentes grupos.<br>Toma de conciencia de las desigualdades laborales. |
| Organización social. | Diferentes organizaciones. Vivir en sociedad. | Entrevistas.<br>Dramatización de situaciones que conlleven una cooperación para solucionar conflictos. | Respeto y valoración de las diferentes formas de vida.<br>Respeto por los acuerdos del grupo (diálogo). |
| Cambios y paisajes históricos. | Historia de grupos minoritarios.<br>Relación con la situación actual.<br>Hechos y personas relevantes. | Recogida de información y aprendizaje en grupo cooperativo.<br>Discusión y debate.<br>Conflictos actuales a través de cuentos. | Establecimiento de juicios sobre las relaciones entre culturas.<br>Valoración crítica de conflictos.<br>Respeto y tolerancia hacia valores históricamente diferentes. |
| Medios de Comunicación y transporte. (Área Lengua) | Medios de Comunicación. Diversidad lingüística en España. | Utilización de diferentes medios. Análisis de cómo las informaciones contribuyen al prejuicio. | Interés por una información correcta.<br>Actitud crítica ante los mensajes discriminatorios. Aceptación de la variedad lingüística de España. |

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación en relación con el tema pueden citarse, a modo de ejemplo, los siguientes:

— Participar en actividades grupales, respetando las normas de funcionamiento y asumiendo derechos y deberes de cada miembro, dentro del respeto a la diversidad cultural y lingüística.

— Utilizar el diálogo para superar posibles conflictos dentro del centro escolar, mostrando, en la conducta y en el lenguaje, respeto y aceptación hacia personas y grupos diferentes.

Para todos estos objetivos y contenidos se proponen los mismos principios metodológicos que los de la Etapa. Así, la necesidad de impulsar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, coordinando intereses, decidiendo colectivamente y superando conflictos mediante la cooperación...

A continuación se adjunta un cuadro resumen cuyo objetivo es recoger todo lo explicitado en los centros educativos sobre Educación Intercultural y, en este sentido, puede ser útil para facilitar la reflexión conjunta y sistematizada acerca de la existencia de diferentes culturas y la definición de un modelo de Educación Intercultural en los centros, ya que incluye aspectos relacionados con el tratamiento de la Educación Intercultural en el aula, el centro y su incorporación al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular.

**¿Qué supone para un centro? Esquema básico**

| | **¿Qué ha supuesto? Repercusiones** | | **¿Qué estamos haciendo ahora...?** | | **¿Qué debería hacerse...?** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Avances (+)** | **Dificultades (–)** | **+** | **–** | **+** | **–** |
| **Nivel aulas/clase** | | | | | | |
| Organización grupos | | | | | | |
| Metodologías | | | | | | |
| Contenidos aprendizaje | | | | | | |
| "Clima de aula" | | | | | | |
| Otros aspectos | | | | | | |
| **Nivel centro** | | | | | | |
| Org. interna profesorado | | | | | | |

Continúa

Continuación

| | ¿Qué ha supuesto? Repercusiones | | ¿Qué estamos haciendo ahora...? | | ¿Qué debería hacerse...? | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Avances (+) | Dificultades (–) | + | – | + | – |
| Recursos materiales | | | | | | |
| R. humanos internos (prof. apoyo) | | | | | | |
| R. humanos externos (servicios apoyo) | | | | | | |
| R. formativos | | | | | | |
| Particip. social | | | | | | |
| **Planificación** | | | | | | |
| Proyecto Educativo | | | | | | |
| Proyecto Curricular (etapa, áreas) | | | | | | |

## Contenidos formativos y estrategias de Intervención en relación con la formación en Educación Intercultural

Respecto a los contenidos formativos prioritarios y en relación con el alumnado, habría que destacar los siguientes:

— La desventaja social: el desarrollo, sociología y psicología de la marginación, la marginación social y la educación, la marginación social en la actualidad.

— Las minorías étnicas: análisis del fenómeno de las minorías y su situación en la sociedad actual, la situación fuera de nuestro país como punto de reflexión y análisis, las minorías aquí y ahora, información sobre algunas minorías étnicas/culturales, reflexión sobre la cultura.

— La comunidad gitana: historia y cultura, sociología y educación, psicología y educación.

— La inmigración: el fenómeno de la inmigración, análisis económico, sociológico y psicológico, la inmigración aquí y ahora, la inmigración y el sistema educativo.

— La interculturalidad: instituciones que desarrollen temas de marginación social y educación de minorias étnicas e inmigración.

Dentro de los contenidos formativos, los temas sobre la comunidad gitana, tanto referidos a procesos formativos como de elaboración de materiales, han sido los que han merecido mayor atención; mientras que los referidos a marginación social e inmigración han sido menos tratados en procesos formativos, entre otras causas, por ser el fenómeno de la inmigración más tardío y el de la desventaja y marginación social más difuso.

Por lo que se refiere a los contenidos formativos que están en relación con los centros, se podrían señalar:

— Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y diseño de Unidades Didácticas con la inclusión de la perspectiva intercultural en ellos.

— Análisis y elaboración de materiales didácticos con un enfoque que favorezca la educación intercultural.

En cuanto a la formación realizada sobre temas de Educación Intercultural y diversidad cultural y sobre diversidad y desventaja social es distinta según las provincias. Factores tales como la diferente realidad de las zonas, las distintas relaciones entre servicios educativos llevan a situaciones diferenciadas y, aunque es conveniente contextualizarlas, hay que tener en cuenta que el desarrollo de procesos de formación ha de organizarse de acuerdo con un plan provincial.

El profesorado que en estos momentos ha recibido una mayor formación sobre estos temas es el de apoyo a las acciones de compensación educativa y algunos docentes y centros donde se llevan a cabo estas acciones. Si bien esta situación ha sido necesaria y es considerada como positiva, en el curso de los últimos años se ha llevado a cabo una modificación en el sentido de promover la formación a grupos más amplios de profesorado y de considerar como destinatarios de la formación a otros agentes educativos implicados en el desarrollo de estas acciones.

Con respecto a los procesos de formación, cabe decir que la movilidad del profesorado hace difícil rentabilizar la formación de acuerdo con un plan previsto. Según esto, los planes que fueron, en un principio, diseñados desde la Administración y dirigidos a docentes de centros educativos y aquellos de compensatoria han perdido, en la actualidad, parte de su efecto inicial. Será la formación del grupo de profesores y profesoras de un mismo claustro la que ofrezca mayores garantías de rentabilización, constituyéndose el centro como lugar preferente para la formación, para profundizar en esta idea y en el diseño y puesta en práctica de acciones formativas (véase el Documento 3 *Modalidades de Formación y Formación en Centros*).

## Bibliografía

ALEGRET, J.L.: *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro.* I.C.E. de la U.A.B. Barcelona, 1991.

AMORÓS, A. y PÉREZ, P.: *Por una educación intercultural.* M.E.C., 1993.

BANDRÉS, J. M., LÓPEZ GARRIDO, D. e IBÁÑEZ, R. *Xenofobia en Europa.* Jóvenes contra la Intolerancia. Editorial Popular. Madrid, 1994.

COLECTIVO AMANI: *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.* Editorial Popular. Madrid, 1994.

CALVO BUEZAS, T.: *El racismo en los textos escolares.* Cruz Roja Española. Madrid, 1990.

Centro Nuevo Modello di Sviluppo: *"Norte Sur". Los caminos del empobrecimiento.* Colección Papel de Prueba-Pedagogía. Editorial Popular. Madrid, 1994.

DÍAZ AGUADO, M.ª J.: *Educación y desarrollo de la tolerancia.* M.E.C. Madrid, 1993.

DÍAZ AGUADO, M.ª J. y BARAJA, A.: *Interacción educativa y desventaja socio-cultural.* C.I.D.E.-M.E.C. Madrid, 1993.

EQUIPO CLAVES: *En un mundo de diferencias... un mundo diferente.* Cruz Roja Juventud. Madrid, 1992.

FERMOSO, P.: *Educación intercultural. La Europa sin fronteras.* Narcea. Madrid, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Currículum y diversidad cultural.* "Educación y Sociedad" núm. 11 y Documentos núm 8. Conselleria de Treball i Affers Socials de la Generalitat Valenciana. Valencia, 1993.

HIDALGO, A. *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia.* Jóvenes contra la Intolerancia. Editorial Popular. Madrid, 1993.

Jóvenes contra la Intolerancia. *La tolerancia. Antología de textos.* Selección de Zaghloul Morsy. Editorial Popular-Ediciones U.N.E.S.C.O. Madrid, 1994.

LOVELACE GUISASOLA, M.: *"Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística en la sociedad española".* Madrid 94 (en prensa).

LUCAS, J. DE: *Europa. Convivir con la diferencia.* Tecnos. Madrid, 1992.

SIGUÁN, M.: *La escuela y la migración en la Europa de los 90.* I.C.E. de la Universidad de Barcelona y Editorial Hersovi. Barcelona, 1992.

W.AA.: *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural.* M.E.C., 1993.

**REVISTAS:**

ALFOZ. Núms. 91-92. *Inmigrantes bajo sospecha.* C.I.D.U.R., 1992.

Cuadernos de Pedagogía. Núm. 196. *Interculturalismo.* Octubre, 1991.

Revista de Educación. Núm. 302. *Interculturalismo: Sociedad y educación,* C.I.D.E.–M.E.C., 1993.

Tiempo de paz. Núm. 23. *Racismo y xenofobia.* M.P.D.L. (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad), 1992.

COLECTIVO AMANI: *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular. Madrid, 1994.

CALVO BUEZAS, T.: *El racismo en los textos escolares*. Cruz Roja Española. Madrid, 1990.

Centro Nuevo Modello di Sviluppo: *"Nuovo Sud". Los caminos del empobrecimiento*. Colección Papel de Prueba-Pedagogía. Editorial Popular. Madrid, 1994.

DÍAZ AGUADO, M.ª J.: *Educación y desarrollo de la tolerancia*. M.E.C. Madrid, 1993.

DÍAZ AGUADO, M.ª J. y BARAJA, A.: *Interacción educativa y desventaja socio-cultural*. C.I.D.E.-M.E.C. Madrid, 1993.

EQUIPO CLAVES: *En un mundo de diferencias... un mundo diferente*. Cruz Roja Juventud. Madrid, 1992.

FERNÁNDEZ, P.: *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Narcea. Madrid, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Curriculum y diversidad cultural*. "Educación y Sociedad" núm. 11 y Documentos núm 8. Conselleria de Treball i Affers Socials de la Generalitat Valenciana. Valencia, 1993.

HIDALGO, A.: *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Jóvenes contra la Intolerancia. Editorial Popular. Madrid, 1993.

Jóvenes contra la intolerancia: *La tolerancia. Antología de textos*. Selección de Zaghloul Morsy. Editorial Popular-Ediciones U.N.E.S.C.O. Madrid, 1994.

LOVELACE GUISASOLA, M.: *"Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística en la sociedad española"*. Madrid 94 (en prensa).

LUCAS, J. DE: *Europa. Convivir con la diferencia*. Tecnos. Madrid, 1992.

SIGUÁN, M.: *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona y Editorial Horsori. Barcelona, 1992.

W.A.A.: *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. M.E.C., 1993.

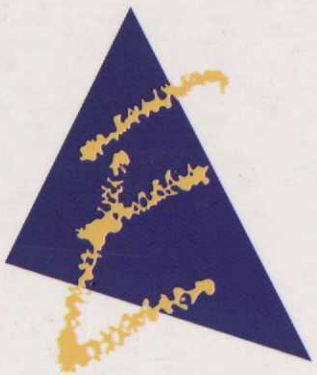
**REVISTAS:**

*Alfoz*. Núms. 91-92. *Inmigrantes bajo sospecha*. C.I.D.U.R., 1992.

Cuadernos de Pedagogía. Núm. 196. *Interculturalismo*. Octubre, 1991.

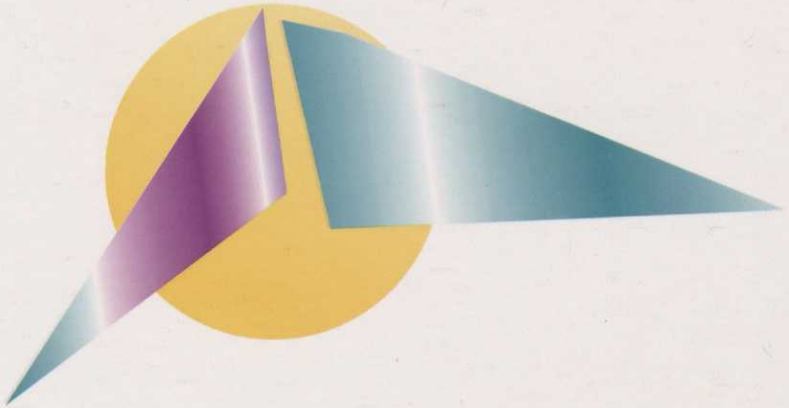
Revista de Educación. Núm. 302. *Interculturalismo: Sociedad y educación*. C.I.D.E.-M.E.C., 1993.

Tiempo de paz. Núm. 23. *Racismo y xenofobia*. M.P.D.L. (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad), 1992.



Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General
de Formación del Profesorado



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 5

*Documentos Complementarios*

Ministerio de Educación y Ciencia



# MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

## Documento 5

*Documentos Complementarios*

**Ministerio de Educación y Ciencia**

***Coordinación general de la obra:***

*Ana de Miguel Muñoz*
*Carmen de las Peñas Gil*
*Montserrat Tarrés i Picas*

La selección y el comentario de los textos que se incluyen ha corrido a cargo del equipo de coordinación.

El Documento 6 (Legislación y Bibliografía), en soporte informático, ha sido elaborado por el equipo de coordinación de la obra y por Pilar Urgorri Rodríguez, que ha realizado la supervisión final del apartado de legislación.

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N.I.P.O.: 176-96-136-1
I.S.B.N.: 84-369-2840-7
Depósito legal: M-15739-1996
Realiza: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice

**CAPÍTULO I: Modelos de formación. Formación y desarrollo de la profesión docente** ..... 7

- Introducción ..... 9
- Bibliografía comentada ..... 11
- Documentos complementarios ..... 19

*Wilfred Carr.* María Antonia Candela y José Martín Toscano ..... 21

*Líneas de actuación metodológicas. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza.* César A. Cascante Fernández ..... 29

*La formación del profesorado: ¿Qué conceptos de profesor y qué conceptos de currículum?* J. Contreras ..... 37

*Desarrollo curricular y formación permanente del profesorado.* Luis del Carmen ..... 47

*Estudios. Enseñanza, investigación y formación del profesorado.* Epifanio Erdas ..... 59

*El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente.* José Gimeno Sacristán ..... 88

*Estudios. Las posibilidades de la investigación cualitativa en el desarrollo del currículum de los profesores.* José Gimeno Sacristán ..... 107

*Una propuesta de desarrollo profesional. Grupo Investigación en la Escuela* ..... 131

*La formación del profesorado. Modelos y estrategias.* Francisco Imbernón ..... 138

*Informes y documentos. Informe de la Cuarta Conferencia Europea de directores de instituciones de investigación educativa. Organizado por el Consejo de Europa* ..... 157

*Análisis de las estrategias de formación permanente del profesorado en los países de la Comunidad Europea* ..... 173

*La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades.* Thomas S. Popkewitz ..... 252

*La formación de profesionales reflexivos.* Donald A. Schön ..... 262

**Capítulo II: Modelos de formación. Sistema de organización** ..... 287

- Introducción ..... 289
- Bibliografía comentada ..... 291
- Documentos complementarios ..... 295

*Planificar la formación permanente del profesorado.* Francisco Imbernón ..... 297

*Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986) M.E.C.* ..... 310
*La filosofía de los Centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico.* Miguel Pereyra . 326
*Tres modelos de perfeccionamiento para un C.E.P.* Rafael Yus Ramos y Juan B. López Blanco .. 336

**Capítulo III: Modelos de formación. Sistema de intervención** ..... 345

- Introducción ..... 347
- Bibliografía comentada ..... 349
- Documentos complementarios ..... 357

*Trabajar los proyectos curriculares desde un C.E.P.* Robert Cerdà i Manuel ..... 359
*Actuación profesional y formación del profesorado.* John Elliott ..... 368
*Formación en Centros e innovación educativa.* Juan Manuel Escudero ..... 379
*La renovación escolar. Estrategia de formación del profesorado.* Soledad García Gómez y Rafael Porlán ..... 386
*Un proyecto de formación en y para el Centro.* Isabel González Gómez y José A. Martínez Ruzafa ..... 390
*El asesor en la educación.* Fernando Hernández ..... 399
*Modelos de formación permanente, innovación y profesionalización docente en diversos países.* Francisco Imbernon Muñoz ..... 405
*Los Centros de profesores y sus líderes anónimos.* John Jennings ..... 418
*La formación del profesorado: diseño y dirección.* John Jennings ..... 428
*Los moderadores en el sistema estatal de formación permanente del profesorado en Renania del Norte-Westfalia.* Wolfgang Matze ..... 440
*La labor de asesoramiento en la enseñanza.* M.ª Mar Rodríguez Romero ..... 449
*La educación ante el Desarrollo Sostenible: modelos alternativos de formación.* María José Sáez Brezmes ..... 474
*La formación en el Centro.* Juana M.ª Sancho Gil ..... 487
*La concepción constructivista y el asesoramiento en Centros.* Isabel Solé ..... 491

**Capítulo IV: Análisis del ámbito de actuación** ..... 509

- Introducción ..... 511
- Bibliografía comentada ..... 513
- Documentos complementarios ..... 521

*Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia.* J. Félix Angulo ..... 523
*Enfoques de investigación sobre las actitudes docentes.* X. Barquín Ruiz ..... 537
*La autoevaluación institucional: el ejercicio del control democrático como vía para el desarrollo profesional.* Francisco Beltrán Llavador ..... 561
*Los profesores ante la Reforma.* José Manuel Esteve Zarazaga ..... 582
*Informes y documentos. Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado.* Ulf P. Lundgren ..... 592
*La proyección pedagógica de la autoevaluación institucional.* Eustaquio Martín Rodríguez ..... 634
*La profesión docente ante los procesos de cambio.* Sara Morgenstern ..... 644
*La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento.* Ángel Pérez Gómez ..... 655
*El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado.* Ángel Pérez Gómez ..... 669
*Proceso de análisis del desarrollo de un programa de acción.* Miguel Ángel Santos Guerra ..... 690
*La evaluación cualitativa de planes y Centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente.* Miguel Ángel Santos Guerra ..... 698

CAPÍTULO I: Modelos de formación. Formación y desarrollo de la profesión docente

Capítulo III: Modelos de formación. Sistema de intervención ..... 309

- Introducción ..... 311
- Bibliografía comentada ..... 313
- Documentos complementarios ..... 325

*Trabajar los proyectos curriculares desde un C.E.P.* Rafael Feito Alonso ..... 327

*Actuación profesional y formación del profesorado.* John Elliott ..... 337

*Formación centrada en la escuela.* Miguel Ángel Santos Guerra ..... 351

*La renovación pedagógica y formación del profesorado.* Rafael Porlán ..... 361

*Un proyecto de formación en y para el Centro.* Isabel González Gómez y José A. Martínez Ruzafa ..... 371

*El asesor en la educación.* Fernando Hernández ..... 381

*Modelos de formación permanente, innovación y profesionalización docente en diversos países.* Francisco Imbernón Muñoz ..... 405

*Los Centros de profesores y sus líderes anónimos.* John Jennings ..... 417

*La formación del profesorado: diseño y dirección.* John Jennings ..... 429

*Los moderadores en el sistema estatal de formación permanente del profesorado en Renania del Norte-Westfalia.* Wolfgang Matze ..... 441

*La labor de asesoramiento en la enseñanza.* M.ª Mar Rodríguez Romero ..... 449

*La educación ante el Desarrollo Sostenible: modelos alternativos de formación.* María José Sáez Brezmes ..... 475

*La formación en el Centro.* Juana M.ª Sancho Gil ..... 487

*La concepción constructivista y el asesoramiento en Centros.* Isabel Solé ..... 491

Capítulo IV: Análisis del ámbito de actuación ..... 509

- Introducción ..... 511
- Bibliografía comentada ..... 513
- Documentos complementarios ..... 521

# CAPÍTULO I: Modelos de formación. Formación y desarrollo de la profesión docente

CAPÍTULO I: Modelos de formación.
Formación y desarrollo de la profesión docente

# Introducción

*El presente capítulo "Modelos de formación. Formación y desarrollo de la profesión docente" pretende facilitar el acceso a la lectura de distintos textos (recopilados de diferentes fuentes bibliográficas); la selección permite poner de manifiesto la opinión de autores que han reflexionado sobre temas comunes, referidos a la formación permanente del profesorado y al desarrollo de la profesión docente. En este sentido, resulta útil que aparezcan reunidos diversos puntos de vista no sólo para conocerlos, sino para confrontarlos; todo ello facilitará la comprensión y el acercamiento a planteamientos teóricos sobre concepciones distintas del currículo, de los docentes, de la investigación educativa y, por consiguiente, de qué y cómo debe ser la formación del profesorado (modelos de formación permanente).*

*El capítulo podría considerarse un instrumento válido para que el conjunto del equipo pedagógico lo utilizara como punto de partida para la reflexión y el análisis de los distintos aspectos que configuran su tarea cotidiana. Asimismo, puede ser adecuado para crear un marco teórico de referencia sobre el que se justifique la planificación de sus actuaciones y asesoramiento al profesorado de la zona. Si el objetivo primordial es la mejora de la formación permanente del profesorado, sería fundamental que se abriera un debate interno, en el seno de las instituciones de formación, lo suficientemente rico, amplio y sugerente sobre la manera de abordarla y planificarla.*

*Las cuestiones comunes, que distintos autores de diferentes ámbitos de las ciencias de la educación analizan, sustentan una concepción de la formación del profesorado que es preciso conocer. Así, en el conjunto de este documento los diferentes autores plantean cuestiones clave como las siguientes: política y práctica curricular, profesorado y práctica de investigación; cuya interrelación supone un acercamiento más profundo a la realidad educativa.*

*Entre los aspectos comúnmente debatidos está el relativo a la* ***profesionalidad docente,*** *elemento fundamental de la reforma educativa, que propicia discusiones acerca de aquello que los docentes necesitan saber y sobre lo que necesitan aprender y comprender si quieren desarrollarse profesionalmente. Autores como Carr, Imbernón, Contreras, Popkwetiz, el Grupo de Investigación en la Escuela... analizan el nuevo concepto de profesor, señalando aspectos y procesos a tener en cuenta, tanto en la formación inicial, como en la formación permanente del profesorado que deberá abordar la diversidad profesional de los enseñantes (situación profesional, circunstancias socio-culturales del entorno, etc.) y facilitar las estrategias necesarias*

*para mejorar la práctica profesional. Todo este proceso será más interesante, en el sentido de mayor trascendencia, si se da en el conjunto del profesorado del centro, si está referido a la práctica en el puesto de trabajo y si tiene en cuenta la diversidad del alumnado.*

*Desde este punto de vista, también se analizan el papel de la educación en nuestra sociedad, la naturaleza del cambio curricular y el rol que el profesorado tiene en dicho cambio; factores todos ellos que contribuyen a avanzar en los objetivos propugnados por la reforma, constituyéndose el de la mejora de la calidad de la enseñanza como un pilar básico, aspecto que el conjunto de la sociedad ha de compartir y demandar.*

*Otra característica tenida en cuenta por algunos autores es la reflexión sobre los ámbitos de decisión presentes en la práctica de la enseñanza; ello supone el desarrollo de distintos* ***enfoques educativos: técnicos, prácticos y críticos,*** *en íntima relación con los diferentes enfoques curriculares y modelos de formación del profesorado. En el artículo seleccionado de César Cascante figura un cuadro síntesis, bastante esclarecedor, en el que aparecen interrelacionados, de modo preciso, los distintos enfoques con diversas variables: investigación educativa, trabajo del profesorado, formación de los docentes, reformas educativas e instrumentos de trabajo.*

*Francisco Imbernón plantea la necesidad de reflexionar sobre el concepto de perfeccionamiento y, para ello, señala la importancia de la elaboración de planes de formación permanente del profesorado que se adecuen a las necesidades del territorio y de los docentes del mismo. Para comprobar la eficacia de un Plan de formación permanente, este autor apunta la necesidad de establecer una evaluación demorada en el tiempo que ponga de manifiesto la adecuación o invalidez, a medio o largo plazo, de la actuación formativa planificada.*

*Por último, otro de los aspectos comúnmente tratados es el de la* ***investigación educativa;*** *investigación que debería basarse en la acción para que existiera un compromiso real por parte de todas las personas implicadas en el proceso educativo y para llevar a un cambio en la realidad docente. En este sentido, Gimeno Sacristán apunta la necesidad de un nuevo paradigma de investigación que suponga otra definición del conocimiento, y propone nuevas metodologías en la formación y perfeccionamiento de los docentes. Idea compartida por Schön que defiende, asimismo, un replanteamiento de la formación del profesorado basada en una práctica reflexiva.*

# Bibliografía comentada

CARR, W. (entrevista). *Investigación en la Escuela,* n.° 14, 1991.

*Sumario:* La perspectiva crítica y el desarrollo profesional. La investigación-acción y el desarrollo de la perspectiva crítica. Reflexión sobre la práctica y crítica social. Cambio educativo y cambio social. Algunas referencias de interés.

En la entrevista, Carr asume, tanto en el trabajo práctico como en el trabajo crítico con profesores y profesoras, la perspectiva crítica y la investigación-acción como modo de llevarla a cabo. Entendida esta última como una manera de organizar discusiones acerca del análisis de la práctica, que capacite al profesorado para pensar de una manera seria, sistemática y crítica sobre sus propias prácticas y la organización de las aulas.

El autor mantiene que, a través de la conducta y las prácticas de los docentes, los valores educativos tradicionales se revisan y transforman constantemente y adquieren manifestaciones distintas, adaptándose al cambio social.

CASCANTE, C. *Líneas de actuación metodológicas. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza,* III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la Unesco, Gijón, 1990.

*Sumario:* Los ámbitos de decisión presentes en la práctica de la enseñanza. La interdependencia entre los ámbitos de decisión de la práctica educativa. La alienación profesional como falta de conciencia acerca de los ám-

bitos de decisión de la práctica educativa. Los enfoques técnicos, los prácticos y los críticos. Los instrumentos de trabajo. Bibliografía.

En el texto aparecen tres modelos de enseñanza: técnico, práctico y crítico, y sus consecuencias en la naturaleza de la investigación educativa, en el trabajo de los docentes, la formación del profesorado y los instrumentos de trabajo. Sería interesante cruzar las concepciones sobre el profesorado que aparecen en el artículo con las de Gimeno Sacristán.

CONTRERAS, J. *La formación del profesorado. ¿Qué conceptos de profesor? ¿Qué conceptos de currículum?,* Universidad de Málaga, 1989 (documento no editado, Curso de Responsables de Área y Ciclo de Lengua y Literatura, Santander, 1989).

*Sumario:* Conceptos de *curriculum* y formación del profesorado. El conocimiento profesional de los profesores. Reconceptualización del conocimiento pedagógico: los problemas prácticos. La reflexión como procedimiento para el desarrollo profesional.

En el artículo se analizan distintas formas de concebir el currículo, el papel de los enseñantes y la formación del profesorado derivada de las distintas perspectivas curriculares. Se aborda, asimismo, el concepto del conocimiento profesional de los docentes no ajeno al contexto institucional (entramado social de la actividad docente, determinación de la normatividad de la práctica, etc.) y la importancia de la reflexión como procedimiento para el desarrollo profesional.

DEL CARMEN. *Desarrollo Curricular y Formación Permanente del Profesorado,* Universidad de Barcelona, octubre de 1988 (libro curso Formador de Formadores de Ciencias Naturales).

*Sumario:* El nuevo perfil del profesor. Características de una formación permanente adecuada a este perfil. Cómo llevarla a cabo. Bibliografía.

En el artículo se parte del hecho de que la implantación de la L.O.G.S.E. lleva implícita una transformación de las condiciones de trabajo y de las necesidades formativas del profesorado y de los equipos docentes. Para ello el autor propone la necesidad de introducir cambios cualitativos en la formación de los enseñantes.

Una de las premisas que plantea es la necesidad de adecuar la formación del profesorado al desarrollo de los nuevos contenidos curriculares, y se enumeran una serie de condiciones que configuran el perfil del profesor y las características de la formación permanente adecuadas a este perfil. Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento deberá dirigirse a los equipos docentes de los centros, con un compromiso explícito de llevar a cabo unos Proyectos Educativos y Curriculares innovadores.

ERDAS, E. "Enseñanza, investigación y formación del profesorado", *Revista de Educación,* n.° 284, septiembre-diciembre 1987.

*Sumario:* Introducción. Insuficiencia "paradigmática" de los estudios sobre la enseñanza. La investigación sobre "hechos" y la investigación sobre "problemas". Problemas reales e investigación. Innovación e investigación. Problemas conceptuales e investigación. Investigación básica y enseñanza. La teorización de la enseñanza: entre

ciencia y proyecto. La formación del profesorado y la investigación en educación. Valoración de la competencia y de la profesionalidad de los profesores. Competencia del profesor e investigación etnográfica en educación.

El autor del texto revisa los cambios de paradigma producidos —a finales de los setenta— en el campo de la investigación educativa.

En el artículo se aboga por una investigación sobre la enseñanza que asuma como punto de partida los problemas y no sencillamente los hechos; problemas de índole "contrafactual", es decir, referidos a hechos que han de acaecer. Ahora bien, una investigación, señala el autor, es educativa en la medida en que está vinculada a la práctica docente. Esta investigación es defendida como ruptura con el pasado y "fuerza de cambio".

En el texto se defiende una profesionalidad docente orientada a la investigación. La relación entre profesorado e investigación debería ser nueva y distinta, de modo que éste sea concebido como parte integrante de la investigación, y para que se dé un equilibrio entre todo ello es preciso tener en cuenta que es el propio docente quien debe dar la interpretación decisiva a los hallazgos de la investigación. Finalmente, el autor señala que una nueva investigación descriptiva sobre la enseñanza se sitúa en un ámbito renovado de investigación social.

GIMENO SACRISTÁN. *El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente.* Universidad de Valencia, 1989 (libro curso de Formador de Formadores de Ciencias Naturales).

*Sumario:* Introducción. El modelo educativo. El contexto de política educativa: incentivación, política de control, recursos de perfeccionamiento, política curricular. El contexto profesional. El sentido de la competencia docente. Referencias bibliográficas.

En el texto se plantea la formación permanente como modelo de desarrollo profesional, no como una forma de suplir carencias. Aborda lo decisivo de las condiciones del puesto de trabajo; el papel del profesorado en la práctica educativa: márgenes de autonomía, relación con la "calidad" de la enseñanza y el modelo educativo.

El autor enumera diversas maneras de concebir la competencia docente. Así, la profesionalidad es percibida como: pulsión personal, arte a adquirir por experiencia, la buena práctica como deducción o proyección de la teoría (esquema tecnológico-deductivo), conductas moldeables, profesor investigador (perspectiva crítica). El autor se inscribe dentro de esta última corriente, que plantea la necesidad de tomar en consideración la "teoría" que orienta las acciones de los docentes como parte de la acción misma.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores", *Revista de Educación,* n.° 284, septiembre-diciembre 1987.

*Sumario:* Introducción. Desarrollo del currículum como tema de investigación. Espacios de investigación curricular. Proceso de recreación curricular (cuadro). Referencias bibliográficas.

En el texto se describen las interacciones que se producen entre la práctica de investigación, la práctica curricular, qué papel juegan elementos como el profesorado y la necesidad de conjugar la necesidad investigadora con la política curricular.

El autor señala que la investigación debe de ser abordada desde cuatro perspectivas: interpretación metodológica, adecuación al objeto que se quiere estudiar, finalidades de la investigación educativa y sus relaciones con la innovación y como método para el perfeccionamiento del profesorado.

Otro aspecto tratado es el del desarrollo del currículo como tema de investigación y el auge de los métodos cualitativos dentro de la evaluación curricular, ya que éstos son más ricos para realizar un análisis más profundo sobre la educación.

Por último, se indican los espacios de investigación curricular y el proceso de recreación del currículo (currículo oficial, el presentado a los profesores, diseño curricular propio del profesor o de los centros, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación).

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. "Una propuesta de desarrollo profesional", *Cuadernos de Pedagogía,* n.° 209, diciembre 1992.

*Sumario:* El modelo de profesor. Conocimiento profesional deseable. Procedimientos metodológicos. Proceso de formación de los profesores.

En el artículo se desarrolla una propuesta de modelo de profesión docente y se ofrece una hipótesis de trabajo para el desarrollo de la formación del profesorado. Los autores se centran en el modelo de profesor reflexivo, aquél que investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cuestiona sus propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional: su propia práctica y experiencia didáctica acumulada, las aportaciones de la ciencia de la educación y los modelos de las disciplinas científicas... Todo ello con el fin de articular dicho conocimiento en torno a los procedimientos metodológicos del aprendizaje constructivo, desde una doble perspectiva: la del profesor y la del investigador.

IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado. Modelos y estrategias,* Universidad de Barcelona, 1991/92 (documento sin publicar).

*Sumario:* Introducción. La formación permanente del profesorado y la diversidad profesional de los enseñantes: el profesor novel; formación inicial y permanente, dos etapas de un mismo proceso. Etapas en la formación permanente. La formación permanente como política de perfeccionamiento: diseño, diagnóstico, ejecución y evaluación de Planes de formación permanente del profesorado (adecuación a las necesidades del territorio y del profesorado). Tendencias actuales en la formación permanente del profesorado:

— Tendencias en las estructuras organizativas de la formación permanente del profesorado.

— Los Centros de Profesores.

— Tendencias en los procedimientos aplicados a la formación permanente del profesorado.

— La formación en el puesto de trabajo, también denominada centrada en la escuela.

— Tendencias en los modelos de formación aplicados a la formación permanente del profesorado.

Se aborda el nuevo concepto de profesor y de formación permanente necesarios para desarrollar la estructura y el marco curricular propugnados por la L.O.G.S.E. El autor incide en la necesidad de tener en cuenta la diversidad profesional de los enseñantes (situación profesional, contexto socio-cultural, tiempo de incorporación al Sistema Educativo, etc.) en la planificación de la formación.

En el artículo se señala que la formación permanente deberá basarse fundamentalmente en la realización de planes específicos de formación territoriales con acciones formativas propuestas a todo el profesorado de la zona. Asimismo, se indica que para realizar un plan de formación habrá que elaborar un diagnóstico previo de la situación de la zona, establecer las estrategias de formación y seleccionar los formadores especializados, así como establecer una evaluación demorada en el tiempo del plan de formación.

El autor analiza tanto las tendencias que se dan en la formación permanente como aquellas propias de las estructuras organizativas, haciendo hincapié en los Centros de Profesores. Se inclina por un nuevo concepto de formación permanente centrado en el puesto de trabajo que supone otorgar una mayor autonomía a los centros docentes y al profesorado.

"Informe de la 4.ª Conferencia Europea de directores de instituciones de investigación educativa organizado por el Consejo de Europa", *Revista de Educación,* n.° 284, septiembre-diciembre 1987.

*Sumario:* Objetivos de la Conferencia. Inauguración de la Conferencia. Métodos de trabajo de la Conferencia. Conclusiones del ponente general (profesor Mitter). Seguimiento. Informe de los grupos.

Documento que, bajo el tema de "Nuevos retos para los profesores y para la formación del profesorado, con especial referencia a la función y organización de la escuela", recoge los informes y experiencias de distintos países en torno a la investigación educativa. En el texto se plantean nuevos retos para las escuelas y los profesores: auge de las nuevas tecnologías, cambios demográficos, crisis económicas, cambios en las relaciones entre sexos y aparición de sociedades multiétnicas o multiculturales, y sus implicaciones para la cualificación del profesorado, aportándose distintos modelos de formación permanente: perfeccionamiento organizado del profesorado en forma institucional y didáctica, perfeccionamiento a nivel de escuela y autoformación y autoevaluación.

En la Conferencia se insiste en la necesidad de la realización de estudios comparativos en los que intervengan investigadores e instituciones de investigación de diferentes países, para llegar a delimitar las características de la personalidad del profesor y la formación adecuada a los nuevos retos planteados por la sociedad.

PIETTRE, F. Análisis de las estrategias de formación permanente del profesorado en los Estados miembros de la Comunidad Europea. Estudios de casos, 1989.

*Sumario:* Análisis de las estrategias de formación permanente de los docentes en los estados miembros de la Comunidad:

— Resumen de los proyectos de trabajo, con el patrocinio de la Comisión, sobre el tema de la formación del profesorado.

— El desarrollo de la formación permanente del profesorado en los Estados miembros.

— Avances logrados y problemas planteados por las diferentes estrategias de formación permanente del profesorado.

Estudios de casos en los diferentes países de la Comunidad:

— La formación permanente del profesorado dentro de la renovación de la enseñanza secundaria en la Bélgica flamenca.

— La formación permanente del profesorado al servicio de una mejora de la integración de alumnos y alumnas de origen extranjero. La acción del S.O.E.S.T. en Renania del Norte-Westfalia.

— La formación permanente del profesorado puesta en práctica por la Laerehojskole de Dinamarca (D.L.H.).

— El Centro de Profesores (C.E.P.) de Palma de Mallorca.

— La Formación Permanente Institucional (F.O.P.I.) del profesorado de Cataluña.

— La formación permanente de los docentes de "collège" en la Academia de Toulouse.

— La creación de los centros regionales de Formación Profesional Permanente del profesorado (P.E.C.) en Grecia.

— La formación permanente del profesorado implantada por la I.R.R.S.A.E. de la Emilia-Romagna para la reforma de la enseñanza elemental.

— Las formaciones centradas en la escuela. La experiencia de cooperación entre el Teacher's Centre de Drumcondra, los Hermanos Cristianos de San Marino y el Trinity College de la Universidad de Dublín.

— Los efectos de la formación permanente del profesorado de Secundaria sobre su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de Utrecht (Hogeschool Midden de Holanda.)

— La profesionalización de los docentes en activo emprendida por la Escuela Superior de Educación de Lisboa.

— La formación permanente del profesorado en Inglaterra y País de Gales. La experiencia de la Universidad de Bristol.

En el presente documento, se resumen las distintas experiencias realizadas en diferentes países de la Unión Europea respecto a la formación permanente del profesorado. Se describen la diversidad de situaciones existentes (diversidad de estructuras, modos de gestión diferenciados y disparidad de medios), así como la convergencia de problemas referidos a la profesionalidad docente y la elección de estrategias a llevar a cabo en los distintos países (descentralización y diversificación de la oferta). Asimismo, se enumeran las grandes tendencias respecto a los temas de formación permanente: la profesionalización de los enseñantes, la autonomía escolar, la implicación del profesorado en la formación permanente y la evolución de los roles de los diferentes agentes.

En general, todos los países coinciden en la adecuación entre la oferta de formación y la demanda de los centros y los profesores, y en que se debe delegar la formación permanente a las autoridades locales o a los centros escolares.

POPKEWITZ, T. S. *La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades,* 1991 (documento sin publicar).

*Sumario:* El lenguaje de la reforma y su ecología social. La profesionalización de la enseñanza: movilidad ocupacional para los varones, regulación social para las mujeres. La enseñanza y las ciencias de la educación. La profesionalización y las concepciones posmodernas del conocimiento:

— El reconocimiento: problemas, paradojas y relaciones con el poder.

— Las pautas institucionales de la educación.

— Conclusiones.

En el texto se aborda el tema de la profesionalización de los enseñantes y se analizan sus rasgos significativos: autonomía, integridad y responsabilidad. El autor vincula la profesionalidad con la mejora de la educación y señala que es necesario reconceptualizar la profesionalización de la enseñanza, lo que supone admitir que el conocimiento escolar se desarrolla en un entramado de relaciones de poder y advierte que "adoptar" el término anglosajón requiere considerar las relaciones de poder existentes y los debates suscitados en el campo en que se originaron dichos conceptos.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos,* Paidós-M.E.C., Barcelona, 1992.

*Sumario:*

I. La preparación de los profesionales para la demanda de la práctica: la crisis de confianza en el conocimiento profesional. La crisis de confianza en la preparación de los profesionales. El problema al revés. Lo que está por venir.

II. La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción: conocer en la acción. Reflexión en la acción. La práctica. Practicum.

El autor, en el capítulo primero, explicita la actual desconfianza generalizada en los centros dedicados a la formación, que no parece que preparan para el ámbito profesional requerido por la sociedad de hoy. Todo ello explica una de las caras del dilema entre el rigor o la pertinencia que reclama una nueva epistemología de la práctica, a la vez que un replanteamiento de la formación para una práctica reflexiva.

Además, en este primer capítulo el autor expone y presenta los principios argumentales que van a guiar el desarrollo de todo el libro: la práctica profesional entendida como arte.

En el capítulo segundo, Shön da a conocer sus ideas centrales en la comprensión de la práctica. En primer lugar, explica el término de *conocimiento en la acción*, para referirse a los tipos de conocimiento que se revelan en las acciones inteligentes, pero que son difíciles de explicitar verbalmente; a continuación, desarrolla el concepto de *reflexión en la acción* y las distintas secuencias de momentos en que éstas se desarrollan y, por último, el término de *reflexión sobre la reflexión en la acción*, que hace referencia al análisis y a la descripción verbal que se hace con posterioridad a una acción llevada a cabo.

Asimismo, en el texto se exploran las relaciones de estas ideas con el arte de la práctica y se describen las características de un práctico reflexivo.

# Documentos complementarios

# Wilfred Carr

María Antonia Candela y José Martín Toscano (*)

*Wilfred Garr, profesor de la Universidad de Sheffield (Reino Unido), comienza a ser conocido en los medios universitarios educativos españoles a raiz de la publicación en 1988 de su libro "Teoría Crítica de la Enseñanza" (Ed. Martínez Roca, Barcelona), del que es coautor junto a Stephen Kemmis. El planteamiento de una nueva perspectiva que añade una dimensión ideológica y social al cambio educativo, a la formación de los profesores y al papel de la investigación educativa en estos procesos de transformación convierte a estos autores en una referencia obligada en casi todos los programas relacionados con la formación de universitarios, profesores y formadores de profesores.*

*Por este motivo es invitado a participar en las "VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela" (Sevilla, 1990), publicándose posteriormente en esta revista el trabajo presentado en las mismas (Cambio educativo y desarrollo profesional. "Investigación en la Escuela", n.° 11, págs. 3-11). Aprovechamos la ocasión para hablar sobre su experiencia en la formación de docentes, el modo en que sus ideas son puestas en práctica y reinterpretadas por los profesores, el papel de la investigación y la teoría en los procesos de cambio, etc. Dado el interés que creemos tienen estas manifestaciones, hemos seleccionado y reelaborado algunas de las más significativas, evitando aquellos giros más propios de un lenguaje coloquial y añadiendo algunas notas que facilitan una mejor comprensión del texto.*

## La perspectiva crítica y el desarrollo profesional

P: La primera pregunta es si en Inglaterra existe alguna experiencia concreta de grupos de profesores que tengan posiciones cercanas a las que usted expuso en su conferencia.

R: Sí, comprendo. Bueno, yo hablé en la conferencia de tres posturas, de tres modos conforme a los que los profesores se pueden desarrollar profesionalmente. Y en la conferencia también intenté explicar cómo esas tres concepciones sobre la profesionalidad docente y el modo en que ésta evoluciona implican tres concepciones muy diversas de cómo se puede cambiar y reformar la educación, o de cómo se debería cambiar y reformar. Pues bien, en Gran Bretaña, esas tres concepciones de la profesionalidad del profesor están en entredicho y son actualmente tema de discusión, dando lugar a numerosos debates sobre lo que los profesores necesitan saber y sobre lo que necesitan aprender y comprender si quieren desarrollarse profesionalmente.

El punto de vista que yo sostengo, tanto en mi trabajo teórico como en mi trabajo práctico con profesores, sigue la perspectiva crítica que yo subrayé y desarrollé con detalle en el libro que escribí con Stephen Kemmis. Muchos profesores británicos, y de otros países, encuentran este punto de vista atractivo y convincente porque se adapta a la concepción que ellos tienen sobre su trabajo y su papel como educadores profesionales. Así que esta perspectiva crítica sobre el cambio educativo y el desarrollo profesional figura en lugar importante en muchos cursos

(*) Entrevista realizada por M.ª Antonia Candela (Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAD-IPN, México). Contenido de la publicación reelaborado, a partir de la entrevista, por José Martín Toscano (I.C.E. de la Unviersidad de Sevilla). Traducción de la entrevista original en inglés por Rosario Gómez Díaz.

de formación permanente del profesorado de distintas universidades e instituciones de formación de profesores.

P: ¿Puede usted decirnos algo más sobre el trabajo práctico que lleva a cabo?

R: En mi trabajo práctico esa perspectiva adopta formas diferentes o se manifiesta de diversas maneras. Yo trabajo con grupos de profesores en Sheffield en lo que se llama "Programa de Estudios Avanzados" ("Advanced Studies Programme"), y los profesores de este programa con los que trabajo estudian el currículo y las políticas curriculares, políticas curriculares contemporáneas y desarrollos curriculares, desde una perspectiva que sitúa esas políticas y desarrollos dentro de una perspectiva social e histórica mucho más amplia, que les permite examinar de manera crítica algunos de los presupuestos fundamentales que las modernas políticas curriculares y de desarrollo curricular incorporan, como, por ejemplo, el papel de la educación en una sociedad democrática, la naturaleza del cambio curricular, el papel del profesorado en el cambio curricular, el valor educativo de distintos tipos de contenidos curriculares, el conocimiento curricular los objetivos de distintas formas de enseñanza, distintos tipos de evaluación, modos diversos de organización del aula... Así que ésa es un área en la que el trabajo se presenta de manera práctica.

La otra área está en la investigación-acción. Actualmente, en Gran Bretaña, existe una amplia red de investigación-acción, una red de grupos de profesores que trabajan, en su mayoría, como en España, con personas que trabajan en instituciones de formación del profesorado en proyectos de investigación-acción, intentando, a través de ellos, analizar y mejorar su propia práctica, estudiando su propia práctica de manera crítica, el modo como ellos entienden su práctica a través de la reflexión e investigación sistemáticas, implicándose en proyectos de este tipo. Así que los proyectos que yo mencioné en mi charla eran proyectos de investigación-acción orientados a capacitar a los profesores para desarrollarse profesionalmente a través de la reflexión sobre su propia práctica.

La tercera manera en la que yo estoy implicado de forma práctica es a través de mi trabajo como editor de la revista *Journal of Curriculum Studies* que me lleva a organizar discusiones, diálogos y seminarios, conferencias con profesores, todos ellos orientados a proporcionar una crítica sistemática de la filosofía e ideología de las reformas curriculares actuales.

## La investigación-acción y el desarrollo de la perspectiva crítica

P: Me gustaría que explicase algo más sobre el modo en que usted participa en la investigación-acción. ¿Qué lugar ocupa en ella la teoría? ¿Cuál es su papel en ese tipo de trabajo con los profesores? ¿Su participación consiste en exponer su punto de vista en la discusión o permite a los profesores que lleguen a sus propias conclusiones?

R: Funciona la segunda forma que usted ha dicho, pero, naturalmente, la investigación-acción, como yo explico en mi libro (1), puede ser interpretada de muy distintas maneras y puede funcionar de formas diferentes. Cierto tipo de investigación-acción que se lleva a cabo en Gran Bretaña es muy técnica, pero la manera como yo trato de llevar a cabo proyectos de investigación-acción en la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades" (2), de lo que ya he hablado en mi ponencia (3), es, en cierto modo, distinta. Lo que yo

(1) Se refiere a la obra ya citada al comienzo *Teoría crítica de la enseñanza*.

(2) La expresión en inglés "Mixed Ability Teaching" se ha traducido por "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", es decir, grupos no homogéneos. Hace referencia a una modalidad de enseñanza dirigida a alumnos que tienen distintas capacidades, pero que pertenecen a una misma área o distrito y que, por ello, se integran en un mismo centro de enseñanza.

(3) Se refiere a la ponencia de las "Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela" de 1990, publicada como artículo en el n.º 11, 1990, de *Investigación en la Escuela*, con el nombre de "Cambio educativo y desarrollo profesional".

intentaba con los quince profesores implicados en ese proyecto era decirles o enseñarles cómo pensar o cómo comprender lo que estaba ocurriendo en sus aulas. En otras palabras, no intento enseñarles teorías críticas, sino que más bien yo veo la investigación-acción como una manera de organizar discusiones acerca de un análisis de la práctica que capacite a los profesores para pensar de una manera seria, sistemática y crítica acerca de sus propias prácticas y de la organización de sus aulas acerca de cómo funcionan las cosas en la escuela.

El programa de investigación-acción en la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades" *(mixed-ability teaching)*, delimita un conjunto de problemas prácticos que preocupan a muchos profesores y que surgen directamente de valores educativos básicos acerca de la igualdad de oportunidades. Esto proporcionaba un buen ejemplo de los problemas prácticos que surgen a causa de las contradicciones entre la manera en que la educación, o la enseñanza, estaba institucionalizada en la escuela y los valores educativos que esas escuelas debían desarrollar. Comparando, considerando y analizando las discrepancias, impedimentos y obstáculos que encuentran los profesores que están llevando a cabo con éxito una "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", ellos llegaron a desarrollar una comprensión más reflexiva de las fuerzas no educativas que estaban determinando en gran medida la forma en que la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", las políticas de enseñanza de este tipo de grupos se estaban aplicando y las formas en que estaba fracasando la consecución de sus propios objetivos.

Ahora bien, los profesores no hicieron esto de una manera teórica, sino recogiendo datos sobre lo que estaba ocurriendo en sus aulas y discutiéndolos, analizándolos colectivamente y desde un punto de vista crítico, e intentando, a continuación, encontrarle sentido a esos datos mediante un informe analítico, por escrito, sobre lo que habían hecho y lo que habían descubierto. Así que son los mismos profesores los que, en gran medida, controlan el proceso de investigación-acción. La palabra que yo usé en Inglaterra para describir el papel de alguien como yo es la de "facilitador" o "coordinador". Pero no es tarea mía el decirles lo que tienen que pensar. Nadie puede pensar en lugar de otra persona; la gente sólo puede pensar por sí misma.

P: ¿No se le presentan contradicciones cuando intenta transmitir una perspectiva crítica? Si no transmite a los profesores nada, ningún punto de vista, ¿supone usted que los profesores llegan a alcanzarlo ellos solos? ¿Tienen que descubrir la postura crítica por sí mismos?

R: No es así exactamente. Creo que a algunos profesores, como intenté mostrar en mi ponencia, no les interesa, en absoluto, la perspectiva crítica. Sólo quieren mejorar la eficacia técnica de sus prácticas, y la investigación-acción es para ellos un modo de alcanzar esto.

Mi opinión es que los profesores que se consideran a sí mismos educadores profesionales y que creen que su papel como tales es el de mantener los valores y las tradiciones educativas, ante el tipo de distorsiones y condicionamientos que el Estado impone, inevitablemente desarrollan perspectivas críticas, porque la raíz de lo que llamamos "perspectiva crítica" es simplemente la perspectiva de personas que piensan por sí mismas, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación, sino también sobre los valores educativos y sobre los objetivos de un sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática. Y precisamente estas cuestiones han sido suprimidas de los programas de formación del profesorado en los últimos tiempos, pues se presupone que los profesores no necesitan desarrollar la capacidad de pensar, de deliberar, de discutir este tipo de asuntos de un modo serio y sistemático. La educación se está planteando como un tipo de actividad bastante neutral, técnica, administrativa y burocratizada, que se despreocupa de las problemáticas generales, morales, sociales y políticas. Naturalmente esto es un fenómeno reciente, y por eso la historia de la educación y, en particular, la historia de la enseñanza son muy importantes. Porque la historia de la enseñanza en Gran

Bretaña es, en muchos aspectos, la historia de la manera en que la profesión de enseñante ha intentado mantener su compromiso con los valores educativos y mantener esos valores dentro de la concepción del sistema estatal, teniendo en cuenta que los intereses del Estado difieren con frecuencia de dichos valores educativos.

Planteando el tema de otro modo, los profesores han intentado siempre asegurarse de que los valores educativos, sus valores educativos, compromisos y creencias sobre cuestiones tales como la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la comprensión de los alumnos, el desarrollo del pensamiento racional y crítico, se mantengan y estén protegidos frente a los excesos de las exigencias del Estado por adaptar la educación a criterios económicos, por preparar a gente simplemente con el tipo de conocimientos y capacidades necesarios para sostener y mejorar la economía. Quiero decir con esto que para el Estado británico la educación ha sido siempre una forma de inversión, consistente en capital humano. Y, como en cualquier inversión, el Estado espera unos resultados. A pesar de ello, naturalmente, todos los sistemas educativos tienen que comprometerse con fines tales como el desarrollo personal y la igualdad de oportunidades, lo cual crea una contradicción con lo anterior.

Así que la educación, el valor intrínseco de la educación como proceso de desarrollo personal, y la relación entre el tipo de finalidad educativa y la construcción de una sociedad democrática no han sido completamente estudiados. Una de las líneas de trabajo más interesantes que puede seguir un proyecto de investigación-acción es, pues, la de sugerir a los profesores un tema sobre el que recoger datos, grabaciones magnetofónicas de sus clases, ya sean de Historia, Ciencias, Inglés o Literatura, y analizar lo que se ha enseñado en cuanto a contenidos curriculares, por ejemplo, conocimiento, y preguntarse: ¿puede denominarse este conocimiento "concienciación", "comprensión", conocimiento como concienciación, conocimiento como comprensión? o, ¿hasta qué punto se están enseñando conocimientos como "hechos"? La cuestión, en definitiva, es la idea que se tenga del papel educativo del conocimiento.

Cuando se habla con un grupo de profesores de Ciencias, de Historia, de Inglés... siempre hacen hincapié en el hecho de que el valor educativo de lo que enseñan es contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión, de la capacidad para pensar por sí mismo, para liberar al individuo, a los alumnos, de los dictados de la costumbre, la tradición, la ideología, las convenciones, y esperan que esos alumnos lleguen a ser capaces de pensar racionalmente por sí mismos (lo que, naturalmente, desde el punto de vista histórico, nos remite a los griegos). En esto consiste la educación y eso es lo que convierte a la educación en algo más que en un simple proceso de socialización, muy distinto de simples procesos de adoctrinamiento.

Cuando los profesores analizan el modo como enseñan su asignatura descubren que lo importante es el porqué la enseñan y no el cómo la enseñan. ¿Por qué es eso así? ¿Por qué el conocimiento que enseñan en su práctica es tan distinto de lo que ellos creen que están haciendo? ¿Y por qué les resulta tan difícil poner en práctica lo que creen? Así, pues, no hay discrepancias entre la teoría crítica y la práctica; las contradicciones se hallan siempre en la práctica. ¿Por qué cuando los profesores evalúan a los estudiantes utilizan unos métodos de calificación que los clasifica de una manera jerárquica? ¿Por qué los alumnos tienen que ser evaluados jerárquicamente, los mejores arriba y los peores abajo? ¿Por qué hemos de tener fracaso escolar? ¿Por qué no podemos encontrar una forma de evaluar a los alumnos que no los etiquete como fracasados? Cuando los profesores observan sus técnicas de evaluación descubren que hay mucha diferencia entre la manera en que evalúan lo que se ha enseñado y aprendido y las razones por las que ellos están enseñando eso. Si se les pregunta a los profesores de Historia por qué están enseñando Historia y qué están aprendiendo sus alumnos, contestarán que están aprendiendo acerca de la evolución de la sociedad contemporánea, que están desarrollando una toma de conciencia histórica de la cultura contemporánea que les permita poder entenderla de una manera crítica y racional. Pero ¿por qué hay que enseñar..., por qué tienen los alum-

nos que aprender maquinalmente y de forma rutinaria hechos y fechas? ¿Por qué es gran parte de la Historia que se enseña simplemente la reproducción maquinal, el recitado, la repetición de información procedente de los libros? ¿Por qué ni siquiera los profesores de Historia más comprometidos y capaces enseñan, evalúan su enseñanza y organizan su práctica educativa de acuerdo con lo que ellos creen realmente, de acuerdo con lo que la sociedad exige a la enseñanza escolar?

### Reflexión sobre la práctica y crítica social

P: Así que en la práctica usted une las dos posturas de las que habló en su ponencia: la postura reflexiva acerca de la práctica y la postura crítica acerca de lo social. ¿Por qué piensa usted así? ¿Qué le anima a seguir por este camino? Según lo que usted me está explicando, las dos posiciones, unidas —una reflexión sobre la práctica y los problemas que existen en la práctica y, por otra parte, la perspectiva que usted mantiene de una posición crítica, presente en esta discusión—, son dos formas de avanzar o de tomar conciencia de los problemas.

R: No, no lo creo. La manera en que los profesores llegan a ser más críticos, en el sentido que yo he descrito, es, según creo, considerando los problemas que ellos identifican en su práctica de tal modo que esto les lleve a estudiar la historia del tema, del área o de los aspectos de su enseñanza con los que ellos están relacionados como un modo de problematizar su pensamiento actual sobre dicha práctica, sobre ese aspecto de su actividad de enseñanza. Algunos profesores harán eso como un modo de "problematizar" —por decirlo así— la enseñanza y los procedimientos de evaluación que ahora usamos.

En efecto, tenemos que considerar la evaluación desde el punto de vista histórico y la forma en que, en Gran Bretaña, la evaluación de los alumnos se ha hecho bajo la influencia predominante de enfoques psicométricos para medir la capacidad y la inteligencia. Hay que considerar que estas cosas son, de hecho, fenómenos "históricos", que no hay nada "natural" —aunque nos lo parezca— en estos métodos de evaluar el aprendizaje, que no tienen validez universal. Surgieron en contextos culturales y sociales específicos para satisfacer unas exigencias y necesidades culturales y sociales específicas. Pues bien, la Historia nos permite superar la estrechez de miras y adoptar una perspectiva mucho más crítica de nuestro trabajo.

Pero también habría que decir que incluso dentro de un proyecto de investigación-acción muchos profesores pueden no evolucionar en este sentido, podrían no estar de acuerdo con ese modo de entender su práctica y pretender simplemente buscar soluciones a los problemas "técnicos" que hayan identificado; lo que les interesa, en este caso, es, simplemente, mejorar su conocimiento técnico, no les interesa desarrollar una comprensión crítica.

Ahora bien, yo intento tratar este asunto diciendo cada vez que puedo que el papel de la investigación-acción no es resolver problemas. Y lo hago estableciendo una distinción entre los profesores que estudian su práctica como una forma de identificar y de resolver problemas y los profesores que estudian su práctica como una forma de problematizarla. Y hacer problemática la práctica, problematizar la práctica es un proceso muy diferente, que supone ir más allá de la comprensión y del conocimiento corriente, cotidiano, común, práctico.

La cuestión es, pues, siempre, ya sea por medio de la investigación-acción o a través del trabajo con profesores orientado a su desarrollo profesional, cómo animarles a crear las condiciones —yo siempre tengo que crear las condiciones— que les ayuden a pensar, a plantear su práctica educativa como problemática, teniendo en cuenta que la forma como llevan a cabo esa práctica, cómo enseñan, la manera como entienden su práctica, los conceptos que usan, las perspectivas que tienen, son algo que ellos dan por supuesto. Dan por supuesto que ése es el modo de organizar una clase, de enseñar su asignatura, sin plantearse preguntas críticas del tipo: ¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene este método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?

Un buen ejemplo de esto en el actual panorama británico es estudiar la retórica, el lenguaje utilizado para describir las últimas iniciativas curriculares introducidas por el Estado, por el Gobierno de la señora Thatcher para poner en práctica el "currículum nacional" (4), presenta un lenguaje de aplicaciones, en el que el currículo es algo que se transmite, la educación es un sistema transmisivo, el conocimiento se define de una forma determinada, el conocimiento curricular se define de una forma determinada y se evalúa de una determinada forma; se enfatizan las destrezas de enseñanza —incluso en asignaturas de tradición académica—, las destrezas de comunicación, las destrezas funcionales, pero ¿qué ocurre cuando se problematiza este tipo de discurso educativo? Todos los profesores hablan ahora de transmitir el currículo nacional, de la transmisión de destrezas... Cuando uno pregunta: ¿por qué hablamos así?, ¿por qué estructuramos nuestro pensamiento de esta forma?, ¿qué tipo de discurso es éste?, ¿de dónde proviene?, ¿qué funciones realiza?, ¿qué funciones no educativas realiza?, ¿hasta qué punto representa un avance en la eficacia educativa? o ¿hasta qué punto, haciendo esto, se empobrece el proceso educativo?

Otra manera de plantear esto es preguntándose cuál es la cuestión principal del currículo. En los comienzos de la escolarización masiva en Gran Bretaña se suponía que la cuestión —una cuestión que ya había planteado el filósofo del siglo XIX Herbert Spencer— era simplemente: ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor y por qué? Nadie hizo esa pregunta en Inglaterra, pero las respuestas que Spencer y otros filósofos del siglo XIX intentaron dar fueron respuestas que justificaban, en gran medida, el currículo basado en asignaturas. Pero la razón fundamental y la justificación de estas respuestas no tienen ya vigencia, porque estas materias del currículo se han transformado ya en "historia" y ahora funcionan de forma muy diferente a la forma en que fueron originalmente concebidas.

## Cambio educativo y cambio social

P: ¿Cree usted que en esta sociedad dominada por el poder (y con tantos problemas) se puede intentar cambiar la educación, y, lo que es aún más importante, modificar la realidad..., ahora, en este momento, y cuál sería el ritmo para hacer esto?

R: Bueno, yo creo que siempre es difícil conseguir una verdadera transformación y reforma de la educación, y opino que cualquier enfoque radical, cualquier enfoque revolucionario es equivocado, pero la contestación y la transformación de las tradiciones educativas ocurren continuamente, están siempre ocurriendo; las cosas no son nunca estáticas. Y para la profesión de enseñantes lo importante es contribuir a ese proceso desde la perspectiva de los valores y tradiciones que ellos representan. Quiero decir que yo considero la profesión de enseñante o —para decirlo de otra manera bastante distinta— la profesión de educador —que incluye a los profesores no universitarios y también a los profesores universitarios y a los formadores de profesores— como la moderna encarnación, la manifestación moderna de una tradición tan antigua como la civilización, que parte de los griegos, y a través de cuya conducta y cuyas prácticas los valores educativos intrínsecos de esa tradición se revisan y transforman constantemente y se expresan de formas distintas; la sociedad cambia, así que la forma en que esos valores se interpretan y aplican también cambia.

Lo importante en este momento es que hay que mantener vivos y regenerar constantemente esas tradiciones y esos valores dentro de un sistema de escolarización masiva. Porque de otro modo esa escolarización, educación obligatoria para todos, se convierte en un antieslogan. Es decir, tenemos que recordar que la educación que el Estado proporciona, la escolarización masiva y el currículo impuesto de manera centralizada, la institucionalización de la educación, es un fenómeno relativamente

(4) Conviene aclarar que, desde nuestro punto de vista, el currículo nacional establecido por el Gobierno conservador británico ha supuesto un paso de estatalización que rompe con una larga tradición de autonomía y diversidad en el sistema de enseñanza británico.

reciente y moderno. La educación está ahora institucionalizada a través de las escuelas, que, a su vez, son reguladas y controladas por organismos estatales hasta un grado sin precedente. Pero, al mismo tiempo, la educación está ahora a disposición de toda la población. La educación, la escolarización como proceso social, económico y político —y, por tanto, sujeta a distorsiones ideológicas—, es un fenómeno moderno, un producto del moderno Estado industrial.

Lo que la profesión de enseñante acepta —creo yo— implícitamente es que su papel consiste en mantener los valores de su tarea educativa dentro de esa concepción y responder de forma apropiada a los desarrollos de esa concepción que se dan en la actualidad. Y este papel puede implicar oponer resistencia a los currículos impuestos por el Estado, por ejemplo, mediante la contestación o el desafío a las prácticas de enseñanza vigentes. Lo que quiero decir es que el papel de los profesores y educadores es preservar la tradición, para que no degenere y para que no se confunda con la simple socialización, adoctrinamiento, o algo así.

P: Así que usted piensa que el diseño del currículum no puede tener un papel transformador en la...

R: Yo creo que sí puede tener un papel transformador, pero que transforme o no la educación, que transforme las condiciones que permitan a los profesores dedicarse a conseguir sus verdaderas aspiraciones educativas con respecto a sus alumnos, es otra cuestión. Y ésa es la pregunta que los profesores tienen que hacerse continuamente. Si no, su concepción acerca de sí mismos como educadores profesionales, más que como simples funcionarios del Estado, no tendría sentido; la educación se convertiría en algo muy distinto.

En Gran Bretaña los profesores no han sido nunca empleados del Estado, funcionarios, siempre han sido empleados de la "comunidad local" (5) y han tenido una independencia profesional que les permite incidir sobre los intereses educativos de los alumnos. Pero el tipo de transformaciones que están teniendo lugar en la enseñanza (en Gran Bretaña) actualmente se están dando también en otras profesiones, sobre todo en la medicina, porque a los médicos se les trata ahora de forma parecida, ya que se les obliga a funcionar con unos condicionamientos institucionales y recortes presupuestarios que están provocando conflictos entre sus principios éticos como médicos, como miembros de la profesión médica, y las obligaciones y responsabilidades contractuales que tienen como empleados del Estado, en caso de que trabajen en la Seguridad Social. El mismo tipo de problema, el mismo fenómeno, se plantea también, aunque probablemente en menor grado, en la abogacía.

P: Ésta es la última pregunta. ¿Conoce usted algún tipo de diseño de currículum que incluya los valores tradicionales de los profesores en dicho diseño? o ¿conoce algún tipo de diseño con esa perspectiva, un modelo de currículo concreto hecho desde esa perspectiva que tenga en cuenta los valores tradicionales y los valores que los profesores quieren preservar, porque les resultan útiles?

R: Sí. De hecho no escasean las teorías o modelos acerca de cómo construir un currículo y un diseño y desarrollar un currículo basado en las perspectivas de los profesores, otorgando un lugar primordial a los fines educativos y a los valores de la enseñanza. Hay muchos modelos influyentes de desarrollo del currículo, de diseño del currículo, como teorías del currículo que contemplan dicho currículo no como un sistema transmisivo para producir resultados y objetivos previamente definidos por el Estado, como, por ejemplo, la necesidad de un tipo de fuerza laboral cualificada, o para producir personas con conocimientos rentables de determinadas destrezas, sino

(5) Nos remitimos a lo expresado anteriormente en relación con la tradición del sistema educativo británico, en el que las escuelas son, en su mayor parte, responsabilidad de los municipios y comunidades locales diversas, lo que explica el grado de autonomía y diversidad a que se hacía referencia. La homologación del currículo se establece, básicamente, mediante los exámenes del A level, O level, etc., que constituyen un mecanismo básico de regulación y selección de todo el sistema.

como vehículo de valores educativos que contempla la enseñanza más como un esfuerzo, una tentativa moral, ética, una ocupación que considera las preocupaciones éticas o morales como algo fundamental.

Y en Gran Bretaña, supongo, los dos modelos de curriculo que tienen más influencia en ese sentido, y que de hecho centralizan la oposición a las recientes tendencias curriculares —no tan recientes de hecho, ya que llevan desarrollándose unos veinte o treinta años—, han sido, en primer lugar, la que yo mencioné en mi artículo, la de J. J. Schwab, expuesta en su famoso artículo "The Practical Language for the Curriculum" (*School Review*, 78, págs. 1-24), en el que trata de revivir la idea del "pensamiento del currículum", pensamiento que se constituye moralmente y que adquiere un compromiso ético. La segunda fuente, y probablemente la fuente más importante de modelos curriculares, que toma en serio los valores educativos es, desde luego, lo que se llama "el enfoque de proceso", el modelo de proceso de desarrollo del currículo, que fue desarrollado con cierto detalle por Lawrence Stenhouse.

### Algunas referencias de interés


CARR, W. (1980): "The gap between Theory and practive". *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4, núm. 1, págs. 60-69.

CARR; W. (1985): "Philosophy, values and educational science". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 17, núm. 2, págs. 119-132.

CARR, W. ( 1986): *Problems of Mixed Ability y Teaching*. School Curriculum and Development Committee/ HMSO, Cardiff.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación-acción en la formacion del profesorado)*. Martínez Roca, Barcelona.

CARR, W. (1990): "Cambio educativo y desarrollo profesional". *Investigacion en la Escuela*, núm. 11, págs. 3-11.

# LÍNEAS DE ACTUACIÓN METODOLÓGICAS. DIVERSOS ENFOQUES TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA

CÉSAR A. CASCANTE FERNÁNDEZ

Los compañeros organizadores de este encuentro me propusieron como título para esta exposición el de "Líneas de actuación metodológicas". Me parece un título acertado que quizá convenga aclarar con el fin de definir el sentido que le quiero dar. Dice el diccionario que método es "modo de decir o hacer con orden una cosa", o también "modo de obrar o proceder que cada uno tiene y observa". Como veis, ambas definiciones se refieren a la práctica: "decir o hacer" y "obrar o proceder". En este caso vamos a hablar de "metodología", es decir, del estudio de los métodos, o lo que es lo mismo: del estudio de la práctica docente (o si lo preferís: de los distintos modos de obrar o proceder que cada uno tiene y observa en su trabajo como enseñante). Obrar o proceder significa tomar decisiones, por lo que, en primer lugar, me referiré a los tipos de decisiones que están presentes en la práctica educativa. Como explicaré más adelante, estas decisiones pueden clasificarse en tres ámbitos: el de las decisiones técnicas, el de las teóricas y el de las metateóricas. Después me ocuparé de definir el desarrollo de la auténtica profesionalidad del enseñante como una progresiva toma de conciencia de la existencia de esos ámbitos de decisión. Los trabajadores de la enseñanza nos desarrollamos profesionalmente a medida que nos vamos apercibiendo de que nuestro trabajo no es meramente técnico y que nuestras decisiones en este ámbito son interdependientes con las que tomemos en los ámbitos teórico y metateórico, produciéndose, mediante la construcción de esta conciencia más amplia e integrada acerca de nuestra práctica, una desalineación profesional.

Según las decisiones tomadas en el ámbito metateórico, en torno a la relación que debe darse entre sociedad y enseñanza, por un lado, y ciencia y práctica, por otro, podemos definir tres enfoques de la enseñanza que tienen en la actualidad una importante presencia: los técnicos, los prácticos y los críticos. Estos tres modelos, aunque su raíz esté en decisiones tomadas en el ámbito metateórico, han generado diversas interpretaciones y desarrollos de cuestiones teóricas y técnicas. Así, han dado lugar a diversas formas de entender la función del profesor y su formación, de realizar cambios o reformas educativas, de concebir la investigación educativa, y también de elaborar instrumentos de trabajo para los profesores.

Al final de mi exposición me referiré a algunos de estos instrumentos puestos a disposición de los profesores (diseños, proyectos curriculares y otros) que son clasificables dentro de cada uno de los enfoques citados.

## Los ámbitos de decisión presentes en la práctica de la enseñanza

La mayoría de los profesores somos conscientes de que tomamos decisiones técnicas frecuentemente. Nos referimos a aquellas que tienen que ver con aspectos como la selección de objetivos o su secuenciación, la se-

lección y ordenación de contenidos, la forma de relacionarnos con los alumnos, la utilización de unos materiales u otros, la manera de evaluar, cómo distribuimos tiempos y espacios o cómo procedemos para preparar lecciones o unidades didácticas...

Sin embargo, son muchos menos los enseñantes conscientes de las decisiones teóricas que de forma implícita están tomando en su práctica habitual. Entendemos por decisiones teóricas aquellas que tienen que ver con las ciencias que más cerca pueden estar de las tareas docentes: la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología o la ciencia que pretendemos enseñar (física, química, historia, matemáticas o cualquier otra).

Efectivamente, son pocos los profesores que advierten estar formando una decisión teórica cuando deciden comenzar la explicación de un tema por la idea más general del mismo o indagando sobre lo que los alumnos ya conocen sobre aquello que pretenden que se aprenda, por ejemplo. Tampoco son conscientes de la opción teórica que representa corregir o no el lenguaje peculiar de sus alumnos en aras de un lenguaje más normalizado.

Ni siquiera tenemos presente muchos de nosotros que al seleccionar un contenido u otro de la materia que enseñamos estamos optando por una u otra de las opciones teóricas posibles dentro de una ciencia determinada.

Todas estas decisiones que hemos citado, y otras muchas más que podemos citar como ejemplo, son opciones teóricas acerca de cuestiones controvertidas en el terreno de la concepción de los procesos de aprendizaje, la sociología del lenguaje o la epistemología de la ciencia. Tomar una decisión u otra significa participar en un debate teórico no resuelto que genera abundantes producciones bibliográficas, investigaciones, discusiones, etc., y que en muchos casos contiene tesis diferentes a las que se les reconoce su valor, así como la capacidad científica de sus autores.

Pero quizá seamos menos conscientes aún de las decisiones pertenecientes al ámbito metateórico implícitas en nuestra práctica docente. Nos referimos a aquellas que están más allá —como indica el prefijo "meta"— de la propia teoría. Estas decisiones pueden ser agrupadas en torno a dos grandes ejes: aquellas que tienen que ver con la concepción que tenemos de la relación entre sociedad y educación —lo que es similar: entre Estado y escuela como las instituciones que representan— y las que se refieren a la relación existente entre el conocimiento científico y la enseñanza.

Aquellos que más bien piensan que la escuela debe estar sometida al mandato del Estado tomaron decisiones en su práctica orientadas a ser eficaces en el cumplimiento de la misión que se les encomienda. Las opciones técnicas que realicen buscarán el ser fieles a los contenidos de los programas oficiales y a conseguir el mejor rendimiento de sus alumnos en aquello que "se les va a pedir".

Otros cuya opción metateórica les lleve más bien a concebir la institución escolar como lugar en el que contribuir a un cambio más o menos radical de la sociedad tomarán opciones técnicas acordes con ella. No les importará dedicar tiempo a cuestiones no incluidas en el programa oficial si las valoran positivamente, y también tenderán a evaluar en sus alumnos conocimientos y actitudes alternativas a los más extendidos socialmente, por ejemplo.

Por otra parte, aquellos profesores que piensen que en buena medida la enseñanza debe ser una aplicación de teorías científicas buscarán decisiones técnicas deducidas de esos planteamientos para ser llevadas a cabo. Sin embargo, los que entiendan que la relación entre la educación y los conocimientos científicos es muy débil tenderán a tomar decisiones técnicas gestadas en su propia experiencia o en la de otros, sin acudir a la tecnología psicológica y didáctica.

## La interdependencia entre los ámbitos de decisión de la práctica educativa

Quisiera hacer hincapié ahora en la interdependencia entre las decisiones que se toman en los tres ámbitos citados. Como ya hemos explicado al referirnos a las de-

cisiones de ámbito metateórico, de ellas se derivan decisiones técnicas, pero también teóricas. Los profesores que opten por ese sometimiento de la institución escolar al mandato del Estado y que estén convencidos de la necesidad de aplicar los conocimientos científicos a la enseñanza tenderán a utilizar, implícita o explícitamente, enfoques teóricos que sintonicen con estos planteamientos. Así, por ejemplo, de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje, es probable que se encuentren más cerca de las de inspiración conductista o cognitivista que de las más sociales. Al igual ocurrirá respecto a otras decisiones teóricas en el campo de los conocimientos pedagógicos, antropológicos, sociológicos o epistemológicos: es más probable que se acuda en este caso a las teorías pedagógicas más taxonomizadas y a los enfoques más neopositivistas y estructuralistas en las demás ciencias. Sin embargo, conviene aclarar que de una decisión en el ámbito metateórico no se deducen inevitablemente otras en el teórico y en el técnico, ni viceversa. Una decisión técnica puede relacionarse con diferentes opciones metateóricas y teóricas, según los casos, sin que por ello pueda decirse que no exista relación alguna entre los tres ámbitos ni que por el contrario la dependencia entre ellos sea lineal.

Al analizar estas relaciones conviene estar prevenido de las posibles utilizaciones espurias de determinadas teorías o técnicas. Las opciones metateóricas dominantes consiguen desnaturalizar planteamientos teóricos o técnicos que surgieron y se desarrollaron como alternativos a ellas. Así, las técnicas Freinet, las de Freire o las de la investigación-acción de Stenhouse, por citar algunas, pueden ser utilizadas en relación con opciones teóricas y metateóricas radicalmente opuestas a las que las originaron y desarrollaron. En definitiva, podemos decir que la interdependencia entre las decisiones de los ámbitos técnico, teórico y metateórico es muy fuerte, pero que no es ni mecánica ni por tanto evidente, y que necesita de un análisis profundo para poder ser revelada, o para ir siendo construida de forma consciente con el propósito de desarrollar una práctica educativa auténticamente racional.

## La alienación profesional como falta de conciencia acerca de los ámbitos de decisión de la práctica educativa

Para desarrollar una práctica educativa auténticamente racional parece necesario, en primer lugar, tener conciencia de la existencia de los ámbitos de decisión que en ella están implicados, así como de sus interdependencias. Antes comentábamos que para la mayoría de los profesores las decisiones técnicas que se toman son conscientes, en el sentido de que saben que las realizan y que forman parte de su cometido habitual. Sin embargo, las decisiones referidas a los ámbitos teóricos y metateóricos están mucho menos presentes en su conciencia de la práctica docente. A esta falta de conciencia sobre la verdadera dimensión de su práctica es a lo que podemos llamar alienación profesional. Parece claro que sin superar esta suerte de falsa conciencia acerca de su trabajo profesional no es posible abordar un proceso racionalizador de la práctica: es evidente que nadie puede racionalizar una realidad que como tal, para él, ni siquiera existe.

Conviene señalar a este respecto que puede darse el caso —de hecho se da— de que los profesores deleguemos conscientemente en otros alguno de estos ámbitos de decisión.

Así, por ejemplo, un profesor puede delegar buena parte de sus decisiones técnicas en el libro de texto o en el diseño curricular que utiliza . Incluso, siendo consciente de la existencia y legitimidad de otras decisiones teóricas y metateóricas distintas a las que nos ofrecen, se puede optar por delegar en la Administración o en los más expertos estos ámbitos de decisión.

Los que actúen conscientemente de esta manera —poco comprometida o realista, según se mire— no serán objeto de esa alienación profesional a la que nos referimos. Tampoco la padecerán aquellos que acepten las decisiones que se les plantean, si una vez analizadas en todos sus ámbitos —no solamente en el técnico— están de acuerdo con ellas.

Lo que si es necesario para combatir la alienación profesional a la que nos estamos refiriendo y para de-

sarrollar prácticas educativas racionales es no sustraer a los profesores decisiones de ninguno de los ámbitos señalados. Es decir, no limitar su posibilidad de toma de decisiones al ámbito técnico, reclamando para la comunidad educativa su capacidad de decisión teórica y metateórica si ésta quiere ejercerse y no delegarse. De esta manera se irán haciendo explícitas las distintas opciones legítimas que científica, social y políticamente deben tener lugar en una sociedad plural.

Para promover estas iniciativas racionalizadoras —o, dicho de otro modo, para que la comunidad educativa pase de ser objeto a ser sujeto de su práctica— es necesario que se desarrolle una política curricular auténticamente abierta, concretada en medidas materiales que la hagan posible en el terreno de la elaboración de materiales curriculares (sin currículos nacionales que los profesores tengan que adoptar técnicamente), en el de la formación del profesorado, en el de la investigación educativa o en el de las condiciones materiales de trabajo de los enseñantes.

## Los enfoques técnicos, los prácticos y críticos

Antes, al referirnos al ámbito de decisión metateórico, señalábamos que las cuestiones a dilucidar en él se podían agrupar en torno a dos grandes cuestiones: cómo son concebidas las relaciones entre el Estado y la Institución escolar, y de qué manera se establece la relación entre el conocimiento científico y la enseñanza. De las decisiones tomadas en torno a estas dos grandes cuestiones han surgido tres grandes enfoques que tienen un importante desarrollo en la actualidad. Nos referimos a los que pueden denominarse como enfoques técnicos, prácticos y críticos.

Como ya he hablado de esto, trataré de definirlos con brevedad. Los enfoques técnicos son aquellos que adoptan posiciones funcionalistas en lo referente a las relaciones entre el Estado y la escuela, propugnando el sometimiento de esta última al mandato social y, por tanto, orientándose hacia la eficacia de los resultados escolares. También establecen una relación de dependencia entre la enseñanza y la ciencia, de forma que la primera es concebida como una técnica derivada de un conocimiento científico objetivo y neutro.

Los enfoques prácticos se oponen a los anteriores, planteando la escuela como lugar de privilegio para el cambio social, y conciben la enseñanza como una actividad relacionada, más que con la ciencia, con el mundo de los valores de los individuos que en ella participan. Los enfoques críticos revisan los planteamientos individualistas de los prácticos, para analizar el mundo de los valores como dominado por la ideología de los que detentan el poder, proponiendo una acción cooperativa de carácter emancipador. Estos tres enfoques, que he descrito brevemente como decisiones diferentes tomadas en el ámbito de lo metateórico, suponen también opciones distintas en lo teórico y lo técnico (antes subrayamos la idea de la interdependencia de las decisiones adoptadas en los tres ámbitos). Así, los enfoques técnicos, prácticos y críticos dan lugar a formas propias de entender la investigación educativa, la naturaleza del trabajo de los profesores y su formación, los procedimientos de cambio o reforma curricular y las características de los instrumentos de trabajo para el aula . Aunque estos tres enfoques presentan matices diferentes dentro de ellos mismos, sus planteamientos acerca de las cuestiones citadas podemos sintetizarlos en el siguiente cuadro:

| | ENFOQUES TÉCNICOS | ENFOQUES PRÁCTICOS | ENFOQUES CRÍTICOS |
|---|---|---|---|
| • Naturaleza de la investigación educativa | Estadística | Investigación en la acción | Investigación-acción emancipadora |
| • Naturaleza del trabajo de los profesores | Técnica | Práctica moral | Praxis |
| • Formación de los profesores | Adiestramiento técnico | Reflexión sobre la práctica | Desarrollo de la praxis |

Continúa

Continuación

| | ENFOQUES TÉCNICOS | ENFOQUES PRÁCTICOS | ENFOQUES CRÍTICOS |
|---|---|---|---|
| • Forma de concebir las reformas educativas | De arriba hacia abajo | Individual | Lucha ideológica |
| • Instrumentos de trabajo | Diseños | Proyectos | Proyectos |

Pasaremos a comentar brevemente su contenido. Los enfoques técnicos han dominado el panorama de la investigación educativa en nuestro país desarrollando investigaciones diseñadas por expertos que se basaban en pretest y postest y su correspondiente tratamiento estadístico. Los procedimientos de investigación en la acción surgidos de los enfoques prácticos suponen con sus diferentes variantes devolver el protagonismo de la investigación a profesores y alumnos para poder entrar en la consideración de los significados que conceden a lo que acontece en las relaciones interpersonales de la tarea educativa. Por otra parte, han aportado instrumentos cualitativos, como observaciones de campo, estudio de documentos, registros en audio y vídeo, etc. Podemos decir que este tipo de investigadores se ha comenzado a realizar en nuestro país a partir de los primeros años ochenta, con la introducción, entre otras, de la obra de Stenhouse y sus colaboradores.

Otros autores clasificables dentro de enfoques críticos, entre los que cabe citar a Freire, así como a Carr y Kemmis, introducen la idea del interés emancipador o liberador que debe guiar los procesos de investigación. Para ellos, aunque con matices diferentes y en circunstancias que también lo son, la investigación que toda práctica educativa conlleva, si se hace reflexivamente, debe estar presidida por un interés político ideológico de cambio social que suponga una emancipación de su condición de dominados de los sujetos que lo están.

Para los enfoques técnicos, la naturaleza del trabajo de los profesores es fundamentalmente técnica. Desde su perspectiva son las ciencias las que han de generar una determinada tecnología didáctica que los profesores debemos conocer para ser aplicada. La formacion de los docentes debe estar orientada a la adquisición de todas aquellas destrezas técnicas que les permitan resolver eficazmente los problemas que se les pueden presentar, quedando un margen mayor o menor de iniciativa en la medida de la peculiaridad del medio en que cada uno vaya a desarrollar su trabajo.

Sin embargo, para los enfoques prácticos, la enseñanza es una práctica moral en la que se intentan plasmar valores éticos y morales. La formación de los profesores se centra en desarrollar su capacidad de reflexión sobre su propio trabajo con el fin de que su práctica sea cada vez más consecuente con los valores que deben guiarla.

Los planteamientos críticos hablan de praxis a la hora de explicar la naturaleza del trabajo de los profesores. Con ello subrayan el compromiso social y político que su tarea debe conllevar. Este compromiso supone un intento de clarificación acerca de la situación global de los fenómenos más determinantes de nuestra sociedad y una toma de postura con respecto a ellos.

Autores como Carr y Kemmis señalan la importancia de constituir grupos cooperativos de profesores para poder superar la ideología dominante e ir desarrollando una práctica que se sitúe en un contexto de lucha ideológica contrahegemónica.

Así, pues, el cambio educativo es concebido por los críticos como una parte de la lucha contra la ideología dominante, que es la que permite la consolidación de los intereses y privilegios de la minoría más poderosa.

Para los enfoques prácticos, el cambio educativo tiene una dimensión mucho más individual. Se circunscribe a la posibilidad de ir cambiando los valores y las prácticas de los participantes en cada proceso educativo, buscando nuevas iniciativas consensuadas a partir de la reflexión sobre los significados que tienen para ellos esas realidades.

Llevados de su funcionalismo y cientificismo, los enfoques técnicos propugnan reformas globales del siste-

ma propuestas desde las instancias de poder político y económico acompañadas de medidas técnicas que las hagan eficaces. Su racionalidad propia hace que los cambios educativos tengan siempre que realizarse desde arriba hacia abajo; es decir, desde la expresión de lo que pretende ser la voluntad de la sociedad hacia los participantes directos en los procesos educativos, y también desde las instancias que detentan el saber científico a los que tienen que aplicar la tecnología que se pueda derivar de él.

## Los instrumentos de trabajo

Para acabar el comentario acerca de lo representado en el cuadro, nos referiremos más extensamente a las características de los instrumentos de trabajo de los profesores clasificables en cada una de estas tres opciones.

Los instrumentos producidos bajo una orientación técnica presentan una fuerte estructuración. Queremos decir que todos ellos tienen una cierta complejidad que se articula en organización y secuenciación rigurosa de objetivos y contenidos, especificación de actividades, niveles de concreción, etc. La razón de esta complejidad está en las decisiones metateóricas que estas opciones representan: su funcionalismo y su cientificismo.

Su funcionalismo les lleva a proporcionar a los profesores, por medio de instrumentos de trabajo, todos los recursos necesarios para que su trabajo resulte eficaz en el cumplimiento del mandato social recibido. Este deseo de eficacia y la consiguiente búsqueda de certezas técnicas les lleva con frecuencia a un reduccionismo y falseamiento del conocimiento científico, que conduce a su vez a la aplicación de una de las corrientes científicas como la única y a una hipertrofia de las soluciones técnicas que razonablemente pudieran ser deducidas de ella. Es frecuente que los instrumentos de trabajo de orientación técnica se inspiren, por ejemplo, en una determinada corriente psicológica o pedagógica como si fuera la única, hagan su propia interpretación de ella —también como si fuera la única posible— para, a continuación, deducir toda una taxonomización de objetivos, contenidos, actividades, etc., como si fueran la concreción lógica del conocimiento científico. Esta situación es inevitable cuando se opta por la elaboración de currículos nacionales, es decir, por la construcción de instrumentos de trabajo generales y únicos para todo un Estado. Lo que no es más que una interpretación posible de una más o menos incipiente teórica científica, que está en discusión junto con otras en su campo, se convierte en una verdad única de la que se deducen objetivos, contenidos, actividades, etc., que todos los enseñantes de un Estado deben aplicar, en su caso adaptándolos a la propia situación individual. Dicho de otro modo: lo que es discutible en cuanto decisión metateórica y teórica no parece serlo en sus opciones técnicas aplicadas a la enseñanza; paradójicamente, lo discutible en el mundo de la filosofía y de la ciencia no lo puede ser en el terreno de la técnica. En nuestro país tenemos ejemplos recientes de instrumentos clasificables dentro de los enfoques técnicos. Nos referiremos a dos de ellos que presentan estructuras e inspiraciones teóricas diferentes, pero igualmente clasificables dentro de estas opciones metateóricas.

El primero de ellos es el Diseño Curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual, publicado por el Instituto Nacional para el trabajo en educación especial que ha tenido una importante difusión entre los profesionales dedicados a este sector de la educación.

Presenta una estructura de objetivos operativos perfectamente secuenciada, inspirada en opciones psicológicas conductistas y en su correlato pedagógico, la llamada pedagogía por objetivos.

El otro de los instrumentos al que nos estamos refiriendo es el Diseño Curricular Base, editado por el M.E.C. en 1989 con la idea de ser adoptado como currículum nacional. Presenta una estructura en tres niveles de concreción, con objetivos generales de etapa educativa y de área en forma de capacidades, bloques de contenido organizados en diferentes tipos que hay que secuenciar y ordenar para la elaboración de proyectos adaptados a

cada centro, que a su vez volverán a ser secuenciados y ordenados en las programaciones para un nivel o área educativos. Se da a entender que toda esta estructura se inspira en cuatro principios psicopedagógicos generales nacidos de la personal interpretación que de algunos autores de las corrientes psicológicas cognitivas hace el diseño.

Aunque al cambiarse el conductismo por el cognitivismo la apariencia externa del instrumento varía en un caso y en otro, ambos instrumentos citados son un buen ejemplo de las características que antes citábamos para los instrumentos clasificables dentro de los enfoques técnicos.

Como ejemplo de instrumentos inspirados en los enfoques prácticos podemos citar el *Humanities Curriculum Project* elaborado y desarrollado por Stenhouse y sus colaboradores desde el año 67 al 72. Se trata de un instrumento pensado para la enseñanza de las humanidades a partir de los cambios que se produjeron en las *secondary modern school* inglesas en los años 60.

Su estructura es de una gran sencillez si la comparamos con los anteriores instrumentos comentados. Se basa en la exigencia de que el profesor sea neutral en relación a una serie de temas que se van a someter a discusión y para las cuales prepara una serie de "pruebas" (textos impresos, fotografías, grabaciones, películas, mas las producidas por los propios alumnos). Nada, por tanto, de taxonomización de objetivos y contenidos o de teorías psicológicas inspiradoras; se trata más bien de plasmar en la práctica unos valores éticos o morales (se pueden encontrar abundantes referencias a este proyecto en las obras de Stenhouse y Elliot publicadas en España).

Los instrumentos de trabajo utilizados por Freire en sus campañas de alfabetización, así como los elaborados inspirándose en ellos, son una buena muestra de instrumentos clasificables dentro de los enfoques críticos. Su estructura arranca de la consideración de una serie de temas como núcleos generadores de la tarea emancipadora. Estos temas se seleccionan tras un análisis socio-político de la realidad en la que va a tener lugar la acción educativa y son desarrollados con el propósito de que los sujetos pasen a ser conscientes de su propia situación y organicen su acción liberadora. La sencilla estructura técnica que se genera a partir de estos núcleos generadores se pone al servicio de este propósito. Las referencias teóricas más próximas a los trabajos de Freire se pueden encontrar en algunas de las aportaciones de la sociología crítica como son las teorías de la reproducción y de la resistencia (Bordleu, Passeron, Giroux, Bernstein, Lobov...).

Uno de los instrumentos últimamente desarrollados en nuestro país para la alfabetización de adultos, inspirado en la obra de Freire, es el titulado *¿Aprenderé yo a leer?*, publicado en 1989 según un proyecto realizado en la Escuela del Centro de Educación de Adultos y Animación Sociocultural de Hortaleza, de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Me queda, dentro de los enfoques críticos, reseñar el trabajo que hemos desarrollado un grupo de profesores de Gijón para la elaboración y desarrollo de un instrumento para la enseñanza de los lenguajes en la etapa de los doce a los dieciséis años (Proyecto Curricular para la enseñanza de los lenguajes 12-16).

En su estructura intentamos describir nuestras decisiones metateóricas, teóricas y técnicas de forma interrelacionada. La opción metateórica que defendemos la hemos denominado dialéctico-crítica como una posible variante de los enfoques críticos. Como elemento teórico fundamental hemos tomado las teorías vygotskyanas del desarrollo social del pensamiento y el lenguaje.

Espero haber cumplido, con lo expuesto hasta aquí, el encargo que se me hizo en relación con estas Jornadas. Mi intención ha sido la de contribuir modestamente a fomentar la reflexión acerca de la práctica educativa que muchas veces es contemplada en su vertiente meramente técnica, ocultando sus fundamentos más profundos.

Quisiera acabar proponiendo que el desarrollo de lo que se denominan enfoques críticos constituya una de las líneas de trabajo futuras de las escuelas asociadas a la U.N.E.S.C.O.

## Bibliografía


STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículo.* Morata, Madrid, 1984.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid, 1987.

CARR, W., y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca. Barcelona, 1988.

KEMMIS, S.: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción.* Morata, Madrid, 1988.

I.N.E.E.: *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual* (seis documentos). M.E.C., Madrid, 1983.

M.E.C.: *Diseño Curricular Base* (cuatro volúmenes). M.E.C., Madrid, 1989.

ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación.* Morata, Madrid, 1990.

FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI, México, 1969 (1.ª edición) .

FREIRE, P., y MACEDO, D.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Paldós/M.E.C., Barcelona, 1989.

GALLEJONES, M. J., y otros: *¿Aprenderé yo a leer?* Papel de Prueba, Madrid, 1989.

CASCANTE, C.: "Un proyecto curricular de Investigación en la acción". *Cuadernos de Pedagogía,* núm.181. Fontalba, Barcelona, mayo de 1990, págs. 80-84.

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ¿QUÉ CONCEPTOS DE PROFESOR Y QUÉ CONCEPTOS DE CURRÍCULUM?

J. CONTRERAS

## 1. Conceptos de currículo y formación del profesorado

Preguntarse por la formación del profesorado parece que hace referencia a una cuestión de métodos, de procedimientos: ¿Cómo formar a los profesores? Hay, sin embargo, una pregunta previa: *¿Qué profesor formar?* La pregunta por el buen profesor ha dominado durante mucho tiempo la discusión e investigación didácticas.

¿Quién es un buen profesor? Posibles respuestas: el que hace que sus alumnos aprendan. Pero el que hace que sus alumnos aprendan... ¿qué? Normalmente se ha equiparado con el que consigue que sus alumnos aprendan lo que la escuela enseña, es decir, el currículum oficial. De aquí surge un aluvión de interrogantes: ¿El que consigue que sus alumnos se integren a las prácticas escolares y se muestren conformes con las enseñanzas oficiales? ¿El que consigue enseñar un currículum oficial, sea cual sea éste, hoy uno, mañana otro? ¿Qué es conseguir que los alumnos aprendan el currículo? ¿Obtener buenas calificaciones? ¿El que consigue que sus alumnos aprendan aunque no quieran?

Otra posible forma de responder a esta cuestión inicial es: un buen profesor es el que "educa" a sus alumnos. Pero ¿qué es educar? ¿Quién decide qué es educar y cómo se hace? Inevitablemente, hay problemas de valor y decisiones sociales y políticas asociadas a todo esto. Está claro que si la respuesta a qué es educar no le corresponde al profesor, todo se convierte en un proceso de determinación externa a su capacidad de decisión y de actuación consecuente con esas determinaciones. Pero si la respuesta le corresponde al profesor, es probable que ser un buen profesor tenga que ver con ser capaz de argumentar en qué consiste educar y cómo se hace, y no sólo en la capacidad de hacer determinadas cosas.

Traducido en términos curriculares, el problema que se plantea es si un buen profesor es el que realiza correctamente el currículo establecido o si parte de su oficio, y, por tanto, parte en lo que hay que ser también "bueno" es ser capaz de decidir qué hay que enseñar y cómo hacerlo, además, por supuesto, de poner en práctica lo que se propone.

Pero hay además otro problema: ¿Es un criterio adecuado de calidad profesional el rendimiento de los alumnos? Parecemos tener muy asumida la idea de que un profesor es bueno si consigue que sus alumnos aprendan lo que

se propone. No es que se trate de decir lo contrario o que dé igual si los alumnos aprenden o no o si aprenden una y otra cosa. El problema es si es ésa la forma adecuada de definir la calidad de los profesores, si es ése el criterio, sobre todo si con tal concepción conseguimos pensar mejor acerca de cómo formar a los profesores.

Ha sido una práctica habitual en la investigación didáctica guiarse por ese criterio, de tal manera que se pensaba que lo que había que hacer era formar a los profesores en aquel tipo de destrezas, habilidades, ideas, etc., que manifestaban los buenos profesores, es decir, los que conseguían buenos rendimientos de los alumnos. Sin embargo, esta concepción se sustenta en una forma de entender la enseñanza como una acción técnica, es decir, en una manera de entender la práctica educativa normada por su capacidad para obtener determinados resultados en los alumnos. Pero el criterio de valor en la educación (y, por tanto, en la calidad de los profesores), ¿lo da su capacidad de obtener determinados resultados o la capacidad de obrar de acuerdo con determinados principios, aquellos que se consideran éticamente consistentes con nuestros valores educativos?

Hay dos formas básicas de concebir el currículum: una que lo entiende como una *acción técnica*, esto es, como el conjunto de disposiciones, técnicas, actividades, etc. que se justifican en su capacidad para lograr determinados resultados, y otra que lo entiende como una *acción práctica*, es decir como una acción entre sujetos en la que no se puede determinar a priori, ni al margen de la práctica, cuáles son las actuaciones correctas, esto es, aquellas que suponen el ejercicio de la influencia por parte del profesor, pero que no constituyen actividades manipuladoras. Esto no se puede decidir al margen de la práctica, porque aceptar que se actúa entre sujetos supone aceptar que se actúa entre personas con capacidad simbólica, que interpretan los significados de las acciones en la medida en que éstas se producen y reaccionan idiosincrásicamente ante ellas. No existen acciones entre sujetos para las que se pueda determinar a priori sus consecuencias. Desde la perspectiva práctica, el currículo no viene resuelto; se reinterpreta, reformula, recrea una hipótesis de actuación que cobra valor en el intento de proponer principios para la práctica que responden a la siguiente cuestión: ¿Cuál es la forma de influencia no manipuladora que hace posible (pero, por lo dicho —influencia no manipuladora—, no determina, por tanto, no garantiza) que los alumnos desarrollen formas de comprensión de tal conocimiento, dadas las condiciones en las que trabajamos?

Por otro lado, desde la perspectiva de la política curricular, nos podemos encontrar con dos tendencias básicas (dos polos: la tendencia a considerar al profesor como un ejecutor de un currículo que se le impone, y la tendencia opuesta, a considerar al profesor como un profesional que toma decisiones autónomas con respecto a qué y cómo enseñar. La primera tendencia se ajusta a la concepción del currículo como actividad técnica, mientras que la segunda se relaciona con la consideración del currículo como praxis. Esto es lógico: no se puede imponer un currículo concebido como actividad práctica, como praxis, porque la práctica parte de la consideración de los participantes como sujetos con decisión propia, con necesidad de interpretar y de actuar de acuerdo a lo que consideran correcto para el caso. De otra parte, podría darse el caso de que desde la capacidad de decisión autónoma del profesor, éste opte por una concepción técnica del currículo. Pero desde esa decisión lo que ha hecho es renunciar a la autonomía, porque ésta no es un estado, sino un camino de progreso y de búsqueda; es un continuo actuar autónomamente. Y la autonomía sólo se puede alimentar desde la acción práctica, desde la continua interrogación por qué hacer en cada caso para ser coherente con los propios valores educativos, y desde el continuo aprendizaje sobre los valores a partir de la propia práctica.

Desde la opción del profesor como ejecutor de un currículo impuesto, como ejecutor de directrices técnicas, formar a un profesor es dotarlo de competencia técnica y socializarlo en la actitud favorable al desempeño de esas des-

trezas (es decir, convencerlo para que las aplique). Desarrollar un currículo concebido como acción técnica, esto es, como una especificación de actuaciones, pasos y procederes ya decididos, requiere —una vez que se dispone del conjunto de técnicas y métodos oportunos— de la información al profesorado de dichas técnicas y de su bondad, y de la práctica de las mismas. Es así, normalmente, como se difunden los nuevos métodos de enseñanza: se reúne a los profesores, se les cantan las excelencias del nuevo procedimiento para enseñar lo que sea y se les dice cómo se hace. Ese "cómo se hace" suele ser una descripción de los pasos que hay que dar y las cosas que hay que hacer para ello. Es como seguir el prospecto o las instrucciones de manejo. No deja de ser un procedimiento coherente con la racionalidad técnica: primero uno dispone del conocimiento y luego lo aplica, es decir, deriva de él reglas para la práctica.

Pero ¿cómo se forma un profesor que entienda el currículum y su quehacer como una acción práctica, un profesor que aspira a desarrollar su autonomía profesional? Mucho me temo que normalmente no se nos ocurren otras vías que la anterior para estos menesteres. Solemos estar convencidos de que la forma natural de formación pedagógica es contar el conocimiento y que el oyente, convencido de su verdad y de su bondad, lo "aplique" a su práctica.

Pudiera pensarse que a base de estos cursos, tanto en su efecto sobre los presentes como en el que tenga sobre los demás profesores en un futuro, se asienta en la idea de que lo que hay que hacer es aprovisionarse de saber pedagógico, para, más adelante, poderlo contar, y, una vez suficientemente extendido ese conocimiento, todo aquel que lo desee podrá mejorar su práctica profesional si se dispone a "aplicar" su nueva sabiduría. Ei objeto de la presente charla es en gran medida el de discutir tal idea. Por diferentes razones que veremos, no existe esa cadena de conocimiento pedagógico disponible —aprendizaje del mismo— puesta en práctica —mejora de la enseñanza—. El conocimiento profesional no es un acúmulo de saber académico exento que uno se embolsa y usa en las situaciones pertinentes. Por tanto, su mejora, y en consecuencia el perfeccionamiento profesional, no es algo que se pueda conseguir a base de someter a los profesores a cursillos o de embotarlos de bibliografía (claro está, tampoco a base de lo contrario). Quizá podamos entender esto mejor si tratamos de comprender en qué consiste el conocimiento profesional de los profesores .

## 2. El conocimiento profesional de los profesores

Durante mucho tiempo ha estado muy extendida la idea de que la manera en que se usa el conocimiento en la práctica tiene un sentido aplicativo de aquél a ésta. Sin embargo, entre otras dificultades que plantea esta concepción, eso supone ya la existencia de un problema al que se aplica ese conocimiento y una dirección en la que se quiere resolver tal determinación de los fines y valores, lo que puede resultar ser incierto y conflictivo.

Si la actuación docente necesita traducir los fines y valores educativos en formas concretas de acción humana, esta traducción requiere, en cada situación, de la elaboración de un juicio mediante el que se valora cuál es la forma de acción apropiada para ser consecuente en esa situación particular, con los principios éticos y educativos.

Son muchos los factores que singularizan este tipo de juicios. En primer lugar, las situaciones de enseñanza no están sometidas a leyes o reglas generales. La enseñanza ocurre en un ambiente complejo e incierto que hay que interpretar en su singularidad específica. Son juicios *situacionales*. De otra parte, no existe una única concepción de la enseñanza ni un único sistema de valores en los que apoyarse. Al pretender convertir los principios diversifica los

modos por los que se resuelve la coherencia entre los valores y las actuaciones. Además, tal y como ha destacado Lampert (1985), en ocasiones el profesor maneja y pretende simultáneamente fines que se contradicen (como producto o bien del propio estado personal de "confusión", al no tener una clara opción entre valores, o bien de la yuxtaposición de responsabilidades y exigencias encontradas en las que uno no tiene la capacidad o el poder de resolver). Son situaciones en las que no hay solución, pero sí acción. El profesor se enfrenta al dilema sin resolverlo: mediante procesos de negociación y balanceo, mantiene la tensión entre los fines en conflicto sin elegir entre ellos.

Todo esto contribuye a que las estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula sean *personales* y en cierta manera "intransferibles", ya que son producto de la integración de una serie de juicios y decisiones aplicadas a un caso particular en las que toman parte no sólo opciones y visiones personales de corte profesional (concepción de la enseñanza, del aprendizaje o de las asignaturas), sino también modos propios de pensar y de ser (ideología, carácter, aptitudes físicas e intelectuales) (Doyle, 1979b).

Elliott apunta que la calidad de esos juicios depende de la calidad de la reflexión previa sobre la situación, y que esta reflexión exige un *conocimiento profesional. E*ste conocimiento no siempre es explícito, sino que normalmente es un *"conocimiento-en-la-acción",* como lo ha llamado Schön, esto es, un conocimiento tácito e intuitivo acerca de la naturaleza de los problemas, sus causas y los modos de enfrentarse con ellos. No es un conocimiento que se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Incluso se puede ser incapaz de verbalizarlo (págs. 50-54). Es un conocimiento práctico. Para Elliott (1984, pág. 15), este conocimiento práctico, profesional, se elabora a partir de las "destilaciones retrospectivas de la experiencia" hasta constituir generalizaciones. Estas generalizaciones serían relaciones entre factores que, vistas desde la reflexión, parecen repetirse en las situaciones prácticas con un grado razonable de frecuencia.

Según Doyle (1979b), el conocimiento de la clase que construye el profesor es producto de la elaboración mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de sucesos de clase. Los esquemas de la clase le permiten al profesor entender el ambiente, es decir, reconocer e interpretar sucesos y anticipar estados posibles y direcciones de la actividad. Pero estos esquemas se elaborarán no sólo en función de la experiencia que vive el profesor y de la elaboración que haga de ella. Dependen también de la estructura conceptual previa de explicación del aula en la que estos esquemas se insertan. Si, como suele ocurrir, el conocimiento previo de que dispone el profesor, producto de su etapa formativa, no es relevante para las características de la vida del aula, tendrá que sustituirlo por aquellas referencias conceptuales que le ayuden a ordenar la experiencia y por un penoso aprendizaje por ensayo-y-error.

De dónde proceden esas referencias conceptuales es algo ya variable en cada sujeto. Depende de las circunstancias situacionales y personales al tener que elaborar juicios y decidir estrategias docentes. Depende de la experiencia que le suministre su propia actuación. Depende también, cómo no, de la aplicación del conocimiento adquirido durante su formación, al que recurrirá como categorías provisionales. Pero, insiste Doyle, aunque se pueda disponer con anterioridad de un conocimiento proposicional válido, se requiere la experiencia en clase para poderlo comprender (1979b, pág. 71).

Una posible deducción de todo lo dicho hasta ahora es que si el conocimiento del profesor nunca puede ser, por su propia naturaleza constitutiva (carácter idiosincrásico y práctico) y formativa (carácter experiencial), el conocimiento académico, es la propia experiencia la que se constituye en el único criterio y procedimiento de formación profesional. Por consiguiente, todo lo que necesita un profesor es experiencia.

Ahora bien, el conocimiento profesional que desarrolla un profesor no es ajeno al contexto institucional en el que él se ha formado como profesor y en el que ejerce su oficio. Esto significa varias cosas. En primer lugar, se podría decir que los profesores han sufrido una especie de socialización epistemológica, según la cual han aprendido que el conocimiento que ellos poseen mediado por la experiencia es de rango inferior al conocimiento legitimado en los círculos académicos. Esto suele dar lugar bien a un cierto complejo con respecto a su saber que les lleva a ocultarlo y a recubrirlo con el ropaje del conocimiento legitimado, con lo cual suelen desatender su actividad reflexiva, deformando ideológicamente su conocimiento real, o bien a despreciar dicho conocimiento, sólo que tirando al niño junto con el agua sucia, es decir, adoptando posturas antiintelectuales, abandonando toda actividad teorizadora o reflexiva.

En segundo lugar, el profesor desarrolla formas de comprensión práctica de su situación, en función de la capacidad que tiene para percibir y comprender el entramado social en el que transcurre su actividad docente. Probablemente su conocimiento experiencial constituye una respuesta ajustada a las situaciones que vive en función de su particular forma de entender el sentido normativo de su oficio. Pero no necesariamente constituye una adecuada comprensión de los determinantes que el marco social impone sobre sus posibilidades de actuación y de pensamiento. Esto puede llevar al desarrollo de formas reflexivas encaminadas a un mayor ajuste institucional y social.

Por último, en función de la posición tan delicada y tan difícil que tiene que ocupar el profesor, tanto en la determinación de la normatividad de su práctica como en la acomodación a las condiciones que impone la vida del aula (lo cual suele ser siempre una continua fuente de contradicción con lo anterior), así como debido a las dificultades que suele tener para percibir y comprender el sentido de las presiones sociales, unido a su necesidad de supervivencia emocional, fácilmente el profesor desarrolla formas de explicación de su realidad que están ideológicamente deformadas.

Pero no debe concluirse de aquí que si el conocimiento profesional puede estar sesgado por diferentes presiones sociales y deformaciones ideológicas, exponerle al profesor un marco teórico rico y complejo es la forma por la cual superará estas deformaciones y liberará a su ejercicio profesional de tales lastres. Así lo único que haríamos sería proporcionarle un nuevo conocimiento teórico. Pero, como hemos visto, el conocimiento real que utiliza un profesor está muy ligado a su experiencia práctica y a las elaboraciones cognitivas que realiza desde esa posición. El conocimiento práctico, por su naturaleza idiosincrásica, personal, ligado a la experiencia, no puede ser nunca el conocimiento teórico académico que se le pueda enseñar a un profesor.

## 3. Reconceptualización del conocimiento pedagógico: los problemas prácticos

Si, como todo parece indicar, existe una clara e irreductible diferencia entre el conocimiento académico y el que realmente elaboran y usan los profesores, lo primero que habrá que plantearse es cuál es la utilidad del primero para los enseñantes. Esto nos conduce a plantearnos dos cuestiones entrelazadas: en primer lugar, tendremos que preguntarnos por el valor del conocimiento pedagógico disponible, y en segundo, por la forma en que debe entenderse su relación con la práctica.

El conocimiento pedagógico no se puede entender como una ciencia social más, esto es, como una disciplina que tiene intereses teóricos que luego intenta llevar a la práctica. Como han escrito Carr y Kemmis (1983, pág. 123),

"la idea de que la teoría puede ser inventada y contrastada independientemente de la práctica y luego usada para corregir, mejorar o valorar cualquier práctica educativa se rechaza en favor de la visión diametralmente opuesta de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser corregida, mejorada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa, en vez de ser la teoría la que determine el valor de cualquier práctica educativa".

Este compromiso con la práctica que posee el conocimiento pedagógico es de carácter moral. Este carácter moral es el que orienta a la enseñanza y el que impide pensar que ésta pueda ser entendida como un problema teórico. Efectivamente, la enseñanza no es una actividad teórica, sino "una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable" (Carr, 1983, pág. 37).

La investigación didáctica debe operar, por consiguiente, en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica. Los problemas didácticos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevo conocimiento, sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo a ellos. "Los problemas teóricos... pueden tener relación con la toma de decisiones prácticas en respuesta a los problemas educativos. Pero no son *en sí mismos* problemas educativos" (Carr y Kemmis, 1983, pág. 107).

Para poder entender esto adecuadamente es necesario aclarar cuál es la diferencia que hay entre un problema teórico y un problema práctico. Carr (1983) explica que un problema teórico es un desajuste entre una teoría que intenta dar razón de alguna parcela de la realidad y el comportamiento de esa realidad. Es decir, se produce tal tipo de problemas cuando ocurren acontecimientos que no pueden ser explicados con el conocimiento disponible. Lo que pretende la investigación teórica es superar esas discrepancias produciendo nuevas teorías que eliminen el problema. Los problemas de la investigación en Ciencias Sociales, por consiguiente, vienen determinados, no por alguna insuficiencia o dificultad en la práctica social o en la actividad humana, sino por la insuficiencia del marco teórico para dar cuenta de tales realidades.

Por el contrario, los problemas prácticos, a diferencia de los teóricos, no expresan una discrepancia entre el comportamiento de la realidad y el marco teórico según el cual ésta era comprendida, sino una discrepancia entre las actividades prácticas realizadas y las intenciones con las que éstas se emprendieron. Los problemas didácticos —y los educativos, en general—, al ser problemas prácticos, no están gobernados por las reglas y normas de la investigación teórica. Se dan cuando las actividades de enseñanza que se llevan a cabo resultan ser divergentes con respecto a las expectativas que de ellas se tenían.

Ahora bien, tener expectativas sobre una práctica implica poseer algún tipo de ideas previas en las que aquéllas cobran sentido. La práctica de la enseñanza se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo que es deseable y algún entendimiento de lo que es posible. Es decir, necesariamente se dispone de algún marco teórico en el que se da respuesta a cuestiones tales como la naturaleza de la situación en la que se opera, las posibilidades de cambio y de actuación y las formas de intentarlo, así como cuáles son los valores y principios con los que determinar las finalidades y las prácticas moralmente aceptables. "Todo el que toma parte de alguna 'práctica' educativa debe poseer ya alguna 'teoría' de la educación que estructura sus actividades y guía sus decisiones" (Carr y Kemmis, 1983, pág. 110). En este sentido, un problema práctico significa tanto el fallo de la práctica con respecto a las expectativas que se tenían respecto de ella, como el fallo de la teoría que sustentaba las expectativas que se han mostrado in-

cumplidas. "Al denotar un problema educativo el fracaso de una práctica, también denota un fallo en la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa práctica. Al socavar las expectativas de una práctica educativa, un problema educativo socava la validez de alguna teoría educativa lógicamente anterior" (Carr, 1983, págs. 37-38).

Entendiendo así la teoría y la práctica, se deduce que las diferencias que se puedan apreciar entre una y otra no es un problema de cómo aplicar la primera a la segunda. Más bien son estas diferencias las que constituyen los auténticos problemas educativos, objeto de la práctica científica de la Didáctica. Todos los problemas no reflejan sino una brecha entre la teoría y la práctica. Si en el caso de los problemas teóricos esta brecha consiste en el vacío que se abre entre una teoría y la realidad que ésta pretende comprender, en el caso de los problemas didácticos la diferencia se abre entre la práctica de enseñanza y la teoría desde la cual esa práctica se experimenta, se comprende y se proyecta. Es decir, el problema consiste en la discrepancia entre la práctica y la teoría del que orienta la práctica y, a diferencia de los problemas teóricos, en los que el desajuste se resuelve modificando la teoría, no la realidad, en los problemas didácticos el desajuste requiere para su resolución de reorganizaciones tanto de los sistemas que orientan la práctica y su comprensión, como de la propia acción de enseñanza. "Reducir el espacio entre teoría y práctica, por consiguiente, no es una cuestión de descubrir los modos de mejorar la eficacia práctica de las teorías de las Ciencias Sociales, sino de mejorar las teorías que emplean los prácticos para darle sentido a sus prácticas. Interpretado así, reducir el espacio entre teoría y práctica es la *raison d'être* de la teorización educativa, y no algo que tiene que hacerse después de que se ha completado la teoría, pero antes de que pueda ser eficazmente aplicada" (*Ibíd.,* pág. 38). La cuestión central de una práctica investigadora educativa será transformar la práctica educativa a través de la transformación *auto-crítica* de los prácticos de la educación .

## 4. La reflexión como procedimiento para el desarrollo profesional

A partir de todo lo visto hasta ahora, se puede concluir que el desarrollo profesional está en relación directa con el progreso por parte de los docentes en el tratamiento y solución de los problemas prácticos con los que se enfrentan y que constituyen el nervio de su trabajo. Esto supone tanto un progreso en los procedimientos de manejo de estos problemas como un análisis reflexivo y una toma de conciencia del sustrato de ideas comprensivas y normativas que hay encarnadas en la propia acción docente. Igualmente, requiere desarrollar la capacidad de superar —no sólo teóricamente, sino también en la práctica— las distorsiones a que están sometidas dichas ideas, y por supuesto las restricciones que sufre la propia acción.

La forma en que se puede desarrollar la transformación auto-crítica de los prácticos de la enseñanza no puede ser, en buena lógica con lo que llevamos dicho, la de instruirles en nuevas teorías y formas de mirar la realidad o de decidir sobre la enseñanza que se superpongan a las que ya poseen. Sólo partiendo de las formas de reales de comprensión y actuación que verdaderamente utilizan se puede esperar que transformen su pensamiento y su práctica, y esto no es otra cosa que favorecer, de una manera consciente y crítica, *procesos de reflexión profesional.*

Según lo ha explicado Kemmis (1985), la reflexión no es un hecho puramente interno psicológico, sino que está orientada a la acción y se encuentra históricamente contextualizada. Es un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos. Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto particular.

Son estos procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es ya una práctica que conecta procesos de pensamiento con acciones. La enseñanza constituye una solución estratégica práctica para la actuación docente que es lógicamente consecuente de una manera de comprender la realidad de la práctica escolar y de un conjunto de ideas sobre lo que es posible y deseable en materia educativa. Cualquier proceso de reflexión emprendido maneja obligatoriamente la relación entre este conjunto de pensamientos, las acciones que se pretenden llevar a cabo y las que realmente se realizan. Lo que pretende la reflexión es siempre mejorar estas relaciones. Es decir, la reflexión es la manera, más o menos crítica y rigurosa, que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas.

De lo que se trataría, por tanto, es de animar a los procesos reflexivos y de desarrollar estrategias de mejora de los mismos. Esta mejora es tanto procedimental (qué procedimientos pueden ser adecuados para desarrollar la reflexión) como crítica (toma de conciencia acerca de las presiones externas e internas que distorsionan nuestra reflexión, tanto en su contenido —sobre qué reflexionamos, dónde ponemos las fronteras a lo problemático, qué nos cuestionamos y qué no— como en su ejercicio real —qué factores ambientales o qué miedos personales nos dificultan la práctica de la autorreflexión—). A su vez, esta mejora de los procesos de reflexión, al estar ésta orientada a la acción, sólo puede darse en la propia acción. Esto es, la reflexión se mejora no mediante la comunicación de pasos precisos de procedimientos a seguir, sino mediante el análisis e interpretación de las consecuencias de la reflexión en la acción.

La investigación en la acción trata de ser precisamente una estrategia para facilitar en los profesores estos procesos de transformación autocrítica de su propia práctica, ayudando en la mejora de la reflexión profesional. Se concibe como una forma de investigación autorreflexiva, como una espiral de autorreflexión que desarrolla los pasos de planificación, acción, observación, reflexión y vuelta a planificar. Pero, antes que como una guía a priori que programa la acción y la reflexión, hay que entender a la investigación en la acción como una ayuda a la estrategia de los profesores, una ayuda que también se mejora mediante procesos de reflexión.

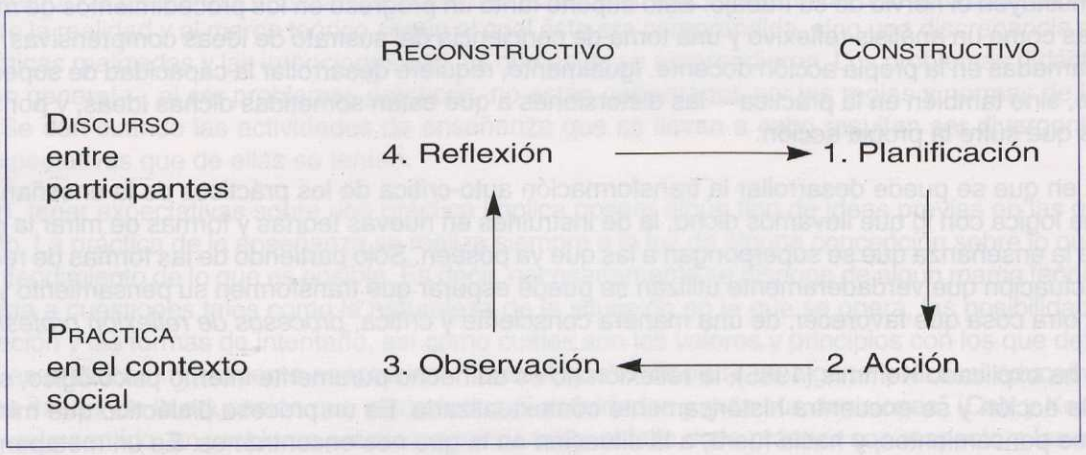



***Figura:*** Los "momentos" de la investigación en la acción (Carr y Kemmis, 1988). Santander, 16 de enero de 1989.

## Principios de actuación

FORD TEACHING PROJECT (J. Elliot)

(Problemas en la aplicación del método de enseñanza Investigación-Descubrimiento).

*Finalidad:* El fin educativo del Método Investigación-Descubrimiento es propiciar el razonamiento independiente de los alumnos.

Cuatro libertades constitutivas de dicho fin para los alumnos:

1. Iniciar e identificar sus propios problemas para investigar.
2. Expresar y desarrollar sus propias ideas.
3. Comprobar sus ideas frente a evidencia suficiente y relevante.
4. Discutir sus ideas con otros.

***Principios de enseñanza (derivados del fin educativo):***

A) *Principios negativos:* Especifican las "presiones" que el profesor debe evitar imponer al pensamiento de sus alumnos:

1. Evitar impedir que los alumnos identifiquen e inicien sus propios problemas.
2. Evitar impedir que los alumnos expresen sus propias ideas e hipótesis.
3. Evitar obstaculizar (restringir) el acceso de los alumnos a evidencias relevantes y a desarrollar sus propias conclusiones.
4. Evitar obstaculizar el acceso y participación de los alumnos en las discusiones.
5. Proteger a los alumnos de otras restricciones externas en el ejercicio del razonamiento independiente; por ejemplo, el grupo de compañeros y las restricciones institucionales.

B) *Principios positivos:* Especifican los requisitos de influencia positiva en el pensamiento de los alumnos, consistentes con el fin educativo.

Ayudar al alumno a:

1. Desarrollar la capacidad de identificar e iniciar problemas.
2. Desarrollar sus propias ideas en la comprobación de hipótesis.
3. Evaluar las evidencias a la luz de su verdad, suficiencia y relevancia.
4. Aprender a discutir y argumentar.

HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (L. Stenhouse)

*Finalidad:* Desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos, así como de las cuestiones de valor controvertidas a que dan lugar.

*Idea:* Intentamos analizar las implicaciones de nuestro fin educativo, derivando de él especificaciones para el uso de materiales y para la creación de estrategias de enseñanza consistentes con el logro de dicho fin. En otras palabras, nos concentramos en la consistencia lógica entre procesos de enseñanza en el aula y el fin educativo, más que entre este último y conductas terminales pre-especificadas.

***Principios de enseñanza (derivados del fin educativo)***

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con adolescentes.
2. El profesor tiene que aceptar subordinar su enseñanza, en dichas áreas sujetas a controversia, al criterio de neutralidad, y asumir como parte de sus responsabilidades no promover (imponer) sus propios puntos de vista.
3. El modo de indagación en las áreas controvertidas deberá basarse en la discusión, no en la instrucción.
4. En las discusiones se propiciará más la protección de los puntos de vista divergentes entre los participantes que el logro de consenso.
5. El profesor como moderador de las discusiones tendrá la responsabilidad sobre la calidad del aprendizaje, cuidando que los puntos de vista y las opiniones sean presentadas y justificadas con razones y evidencias.

# DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

LUIS DEL CARMEN

*Documento no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Octubre de 1988.*

"Un ruiseñor volaba alto en el cielo. Tan alto voló, que se congeló y hecho hielo cayó sobre la tierra. Una vaca pasó y dejó caer gran cantidad de excrementos, que cubrieron al pájaro, que estaba helado por completo. Al calor de la plasta el pájaro se recuperó, estiró su cuello y comenzó a cantar. Un gato cercano le oyó, y sacándole de la plasta se lo comió.

Esta pequeña historia tiene cuatro moralejas. La primera es obvia: cuanto más arriba subes, de más alto caes. Las dos siguientes: tu enemigo no es siempre aquel que te caga encima (o te critica), y el que te saca de la mierda no es siempre tu amigo (soluciona tus problemas entrenándote). La cuarta y última moraleja es que no se debe cantar cuando uno está con la mierda al cuello. ¡Pero es tan difícil no hacerlo!"

*(Extraído de la intervención de Tom Plong Olsen, de Dinamarca, realizada en la Universidad de Verano de la Comunidad Europea de 1987, sobre la Formación Permanente del Profesorado.)*

El desarrollo de las nuevas Propuestas Curriculares lleva implícita una transformación del papel del profesor y de los equipos docentes en la actividad educativa, lo que hace necesario replantear sus condiciones de trabajo y crea unas nuevas necesidades formativas. El presente trabajo está centrado en este segundo aspecto, en torno al que se formulan las siguientes preguntas:

— ¿Cuál es el perfil de profesor más adecuado para llevar a la práctica las nuevas Propuestas Curriculares?

— ¿Qué tipo de formación necesita el profesorado actual para aproximarse a ese perfil?

— ¿Cómo pueden instrumentarse los planes de formación permanente de forma que posibiliten esta transformación?

Las respuestas a estas preguntas están mediatizadas fuertemente por una serie de factores:

*a)* La necesidad de introducir cambios en las condiciones del ejercicio de la profesión docente. Entre los más apremiantes cabe señalar: las condiciones de trabajo, la cualificación del profesorado y la estabilidad de los equipos docentes. Se considera importante que la cualificación se contemple por igual para todo el profesorado de la enseñanza obligatoria, independientemente del nivel que imparta (primaria o secundaria) y del tipo de centro escolar en el que trabaje (rural o urbano).

*b)* La necesidad de una importante inversión de recursos económicos y humanos. Esta inversión tiene que ser gestionada por la Administración, pero requiere la aprobación de los sectores sociales y los grupos políticos que los representan.

*c)* La voluntad social y política de generar cambios profundos en la Educación General Básica. Una reforma de la enseñanza en profundidad, de carácter progresista, no puede entenderse como una tarea a realizar únicamente por la Administración. Ésta debe facilitar los recursos económicos y humanos necesarios y crear los mecanismos legislativos y normativos que potencien su desarrollo, pero si los objetivos y filosofía de la Reforma no son compartidos por amplios sectores sociales e impulsados por el profesorado más consciente e innovador, resultará muy difícil que la cualificación de la enseñanza llegue a un amplio número de nuestros centros escolares.

Por ello es de gran importancia que una gran mayoría del profesorado participe en los debates del proyecto de Reforma y de las propuestas curriculares de forma que pueda aportar sus puntos de vista, comprender su contenido y hacerlos suyos, no porque sean propuestos por la Administración, sino porque se considere que aportan unas líneas de acción que benefician a los colectivos educativos y hacen avanzar el trabajo escolar en una dirección renovada y de mayor calidad que los actuales.

*d)* La necesidad de planificar la formación permanente a largo plazo y crear las condiciones que la posibiliten. La transformación de un sector tan diversificado y amplio como el actual profesorado de E.G.B. y EE.MM. no es algo que pueda plantearse a corto plazo. Requiere diseñar y articular planes de perfeccionamiento, preparar un importante número de equipos cualificados para llevarlos a la práctica y crear recursos adecuados. El tiempo necesario para realizar estas tareas rebasa la duración de las legislaturas. A pesar de ello, las Administraciones deberían comprometerse con una política de perfeccionamiento del profesorado que abandonara el inmediatismo y la esperanza en resultados a corto plazo, y se basara en planes a largo plazo, funda-

mentados y coherentes, ya que es el camino más adecuado para crear unas bases sólidas de continuidad en la mejora profesional del profesorado, no supeditada al partido político o a los equipos en el Gobierno.

Sin un progreso apreciable en estos aspectos, las posibilidades de efectuar cambios importantes en la cualificación del profesorado son reducidas, y limitan gravemente la posibilidad de una participación activa y enriquecedora en el Desarrollo Curricular.

Una mejor cualidad de la enseñanza, que llegue a todos los sectores sociales, permita un mayor desarrollo a todos los niveles de las nuevas generaciones y ayude a compensar las desigualdades, puede ser hoy una reivindicación asumida por muy distintos sectores sociales y políticos y la mejor garantía de un importante desarrollo cultural para nuestros pueblos.

## 1. El nuevo perfil del profesor

En el modelo curricular que se contempla, el profesor debe jugar un papel fundamental en el desarrollo de las propuestas curriculares. Hasta ahora el profesor es básicamente un aplicador de los programas elaborados por la Administración, e interpretados e instrumentados por las editoriales, cuyos "Proyectos Curriculares" (libros de texto) deben ser aprobados por el M.E.C.

La función básica de los equipos docentes es seleccionar los libros de texto y utilizarlos como guía básica para la enseñanza.

Este planteamiento deriva de una concepción tecnológica de la enseñanza, que supone que a partir de un buen diseño de instrucción, realizado desde fuera de la escuela y aplicado correctamente por el profesor, se garantiza el aprendizaje. Sin embargo, la actividad educativa no puede pensarse en los mismos términos que la actividad tecnológica, ya que es imposible predecir la situación, características y respuestas de los alumnos que participarán en ella. Por ello requiere no técnicos capaces de aplicar correctamente un diseño preestablecido en los libros de texto, sino formadores preparados para analizar su situación concreta, utilizar la gran variedad de recursos educativos a su alcance y orientar de forma adecuada a cada situación los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nuevo marco curricular adoptado por el M.E.C. plantea por ello una participación más activa del profesor en el desarrollo del currículum.

El M.E.C. elabora una propuesta curricular base en la que se expresan los principios psicopedagógicos que la fundamentan, las finalidades educativas, la organización en etapas y ciclos, los objetivos generales y contenidos para cada área y orientaciones didácticas y para la evaluación. Esta propuesta se concibe como un instrumento que permita una reflexión y un análisis sobre los aspectos educativos fundamentales y los contenidos culturales básicos que todo ciudadano debe poder alcanzar. Sin embargo, se pretende que tenga un amplio margen de interpretación y un carácter flexible que posibilite su adecuación y enriquecimiento, al ser aplicada en contextos específicos (1).

(1) GIMENO, J. (1987). "Las reformas curriculares y el profesorado", en ÁLVAREZ, A. *Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor/M.E.C.

La existencia del Diseño Curricular Base ha sido ampliamente criticada desde distintas posturas, por considerar que coarta la libertad del profesorado y limita su papel creador en el desarrollo de la actividad docente. Sin entrar en profundidad en esta polémica, lo que requeriría un espacio más amplio, se apuntan los dos argumentos básicos que permiten valorar la adecuación del marco curricular adoptado a las condiciones actuales (2).

El primero de ellos parte de la consideración de que una propuesta curricular base, bien fundamentada y renovadora, no sólo no es un obstáculo para la innovación educativa, sino que puede convertirse en una importante ayuda para la misma, tal como lo han reconocido los Movimientos de Renovación Pedagógica durante muchos años, siempre que sea realmente abierta y flexible, y esté acompañada de recursos y planes de formación permanente coherentes con ella. Considerar que lo más progresista y creativo es que cada equipo de profesores realice el Proyecto Curricular que considere más oportuno, sin una base común de referencia, ni el compromiso de cubrir unos contenidos culturales básicos, es tanto como negar el carácter acumulativo de la experiencia pedagógica y su fundamentación científica.

Resulta evidente que la actividad educativa no puede reducirse a unos principios psicopedagógicos de carácter científico, y que los componentes creativo y artístico son fundamentales para su adecuado desarrollo. Pero la creatividad y el arte no están reñidos, y hoy menos que nunca, con la fundamentación científica, y no puede negarse que los progresos científicos y técnicos en los últimos años han hecho aportaciones de gran importancia a las tareas docentes. Por otra parte, lo que un colectivo determinado, en este caso el colectivo docente, pueda llegar a crear en un momento concreto está tremendamente condicionado por su experiencia anterior y la formación recibida en el ejercicio de su profesión, y ha sido suficientemente analizada la pobreza de la formación inicial y permanente recibida por el profesorado hasta ahora y el carácter rutinario y monótono de las actividades que en la mayoría de nuestros centros escolares se realizan.

La creatividad y el sentido artístico no brotan de forma espontánea, sino a partir del rigor y el dominio de los instrumentos, y para poder adquirir rigor e instrumentos son necesarias propuestas concretas y coherentes, que abran nuevas perspectivas y planteen la acción educativa de una forma distinta. El nuevo perfil del profesor no puede definirse en base a lo que algunos sectores minoritarios del profesorado estarían en condiciones de hacer hoy, por muy interesante que sea lo que están haciendo, sino a partir de lo que pueda potenciar al conjunto del profesorado, ya que una reforma realizada a nivel estatal debe contemplar la mejora real de la mayoría de centros escolares. Evidentemente los progresos que esta mayoría pueda realizar no tendrán un carácter tan radical como los que se podrían hacer en una minoría de centros seleccionados.

(2) Coll, C. (1989). "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares", *Cuadernos de Pedagogía*, 168.

En la educación, como en cualquier otra actividad social, siempre existirán vanguardias que la replanteen continuamente, y es fundamental que sea así. La función de las propuestas curriculares progresistas debe ser la de potenciar los avances de las vanguardias en el conjunto de los colectivos, en la forma en que éstos puedan realmente asumirlos.

El cambio básico que las nuevas propuestas curriculares plantean en relación al papel del profesor es que éste no debe ser un mero aplicador de las propuestas elaboradas por la Administración correspondiente, sino que es imprescindible para la adecuación de las mismas a cada contexto su participación mediante la elaboración o adaptación de los Proyectos Curriculares, que se conciben como la aplicación a unas condiciones específicas de la propuesta curricular base.

Desempeñar este papel requiere:

— Comprender las bases psicopedagógicas del marco curricular.

— Comprender el contenido de las nuevas propuestas curriculares.

— Saber analizar la realidad concreta en la que se desarrolla la actividad educativa.

— Trabajar en equipo.

— Desarrollar las propuestas curriculares, adecuándolas a las características propias del centro, lo que se concreta en:

- El conocimiento del medio en el que se desarrolla la docencia.
- El conocimiento de las características de los alumnos.
- La elaboración de programaciones que desarrollen la D.C.B. y tengan en cuenta los aspectos anteriores.
- La planificación y organización de los recursos.
- La organización de la intervención en el aula.
- La planificación y realización de la evaluación.

Tal como sintetiza Pilar Benejam (3):

*"La preparación específica del maestro consiste en saber observar al alumno, analizar el acto educativo, diagnosticar, planificar, aplicar, evaluar, rectificar y colaborar, y cada uno de estos pasos requiere no sólo una técnica, sino también un arte y una filosofía."*

(3) Benejam, P. (1986). "La formación de maestros". Barcelona: Laia.

## 2. Características de una formación permanente adecuada a este perfil

A la hora de definir las características básicas que debería tener una formación permanente acorde con el perfil antes señalado es necesario constatar la falta de elaboración de modelos de perfeccionamiento.

Hasta ahora la mayor parte de planes de perfeccionamiento desarrollados ha carecido de una fundamentación psicopedagógica, de una contextualización y de unos

objetivos y metodología claros, acordes con el tipo de cambio en la actividad docente que se pretendía promover. Incluso en experiencias importantes, como los Seminarios Permanentes, F.O.P.I.s, Planes Unitarios o Planes de Innovación, los análisis realizados son escasos y, cuando existen, en general son de carácter descriptivo. Esto hace que el rico caudal de experiencias de perfeccionamiento realizadas en los últimos años no haya sido valorado adecuadamente, capitalizando sus aportaciones y corrigiendo sus deficiencias.

Los planes de formación permanente deben contemplar y definir los principios psicopedagógicos que fundamentan los cambios educativos que trätan de promoverse, los modelos didácticos de aplicación al aula y, derivados de ellos, los objetivos básicos y prioritarios que deben contemplarse. Si esto no se realiza, es muy fácil, como ha pasado repetidas veces, que en un mismo plan de perfeccionamiento se ofrezcan al profesorado opciones pedagógicas contradictorias que le desorienten.

Esto no significa que en los planes de formación deba dominar una homogeneidad absoluta en los planteamientos, imposible de conseguir, y que además podría resultar empobrecedora, pero sí debe haber un acuerdo sustancial, entre el profesorado que lo coordina e imparte, sobre las características básicas de los modelos didácticos a impulsar y sobre los objetivos y métodos más adecuados para conseguirlo. Es frecuente que el contenido de las actividades de perfeccionamiento sea la yuxtaposición de distintos planteamientos provenientes de didácticas específicas, prescindiendo de un marco psicopedagógico global de referencia que las justifique. Esto hace que sean difícilmente asimilables, ya que, al no estar integradas dentro de un planteamiento educativo general y coherente, se convierten con frecuencia en recetas de muy escaso valor innovador.

Una de las necesidades prioritarias del profesorado es la de construir unos criterios psicopedagógicos básicos, que le permitan orientar los procesos de trabajo en el aula de forma consciente y reflexiva. El cambio fundamental a promover no es tanto preparar profesores que sepan mucha biología o muchas técnicas de expresión plástica, sino profesores con unos criterios psicopedagógicos claros y unos instrumentos de aplicación y análisis que les ayuden a desarrollar las distintas áreas curriculares, adecuando su enseñanza a cada situación concreta. Esta afirmación no supone una infravaloración de los contenidos científicos o de las didácticas específicas, sino el reconocimiento de la necesidad de presentarlos integrados en un marco teórico más amplio, que facilite al profesor la reflexión y la elaboración de estrategias personales adecuadas a los distintos problemas que se le plantean en su actividad docente.

Igualmente es fundamental que los planes de formación permanente tengan en cuenta las características del profesorado al que van dirigidos. Aunque esta consideración es bastante razonable, no acostumbra a ser tenida en cuenta en los diseños, y se realizan planes de las mismas características para el profesorado de zonas urbanas (que trabaja en el marco de un equipo docente y atendiendo a grupos de alum-

nos de una misma edad) y de zonas rurales (que trabaja con frecuencia en escuelas unitarias y atiende a alumnos de edades muy diferentes), o para el profesorado de la Enseñanza Secundaria (que trabaja sólo unas áreas o asignaturas específicas para distintos grupos de alumnos) y el de la Enseñanza Primaria (que trabaja todas las áreas educativas para un único grupo de alumnos). Tampoco es frecuente realizar una evaluación previa, al diseñar los objetivos y contenidos de una actividad o programa de perfeccionamiento docente, del grupo de profesores al que va dirigido.

Se considera importante que los planes de formación sean realistas, adecuados al ritmo de aprendizaje del profesorado y que prevean metas a corto y a largo plazo, priorizando en cada momento aquellos objetivos más importantes para el desarrollo posterior.

Consecuentemente con todo lo expuesto se consideran objetivos prioritarios en los planes de perfeccionamiento destinados a promover el Desarrollo Curricular:

— Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos de la etapa educativa correspondiente

— Comprender los objetivos generales de la etapa y de las áreas que se impartan.

— Desarrollar la capacidad de analizar y organizar las tareas docentes en función de las intenciones educativas.

— Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo.

— Desarrollar una actitud abierta de observación hacia los alumnos.

— Desarrollar la capacidad para crear una dinámica interactiva en la clase, favoreciendo la libre expresión y discusión de los alumnos.

— Desarrollar la capacidad de detectar las características personales de los alumnos (capacidades, niveles, intereses, situaciones personales, etc.) y adecuar a ellas los procesos de enseñanza.

— Fomentar la comprensión de los contenidos básicos que se han de impartir y de las dificultades que los alumnos pueden tener en su aprendizaje, y proporcionar criterios para secuenciarlos adecuadamente.

— Desarrollar la capacidad de seleccionar y articular actividades relacionándolas con los conflictos cognitivos de los alumnos.

— Dar a conocer los recursos locales de mayor utilidad para la enseñanza.

— Desarrollar la capacidad de analizar, seleccionar y organizar todo tipo de recursos educativos en función de los objetivos perseguidos.

— Desarrollar la capacidad de observar y sistematizar la evolución de los alumnos en relación a los objetivos educativos, y actuar consecuentemente con los resultados obtenidos.

Entre estos objetivos tienen una gran importancia los que hacen referencia a cambios profundos en las actitudes, al tiempo que son los que resultan más difíciles de conseguir y evaluar. Para que los instrumentos didácticos innovadores puedan tener los resultados adecuados deben ir acompañados de cambios actitudinales importantes en relación a la forma de entender la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones con los alumnos.

Las actitudes que se oponen a los cambios innovadores están fuertemente arraigadas en el profesorado, y es lógico que así sea. Nuestra formación ha estado fundamentada en actitudes dogmáticas ante el conocimiento, de disciplina ciega al profesorado, en un orden jerárquico preestablecido, en el que necesariamente cada escalón superior supone un ascenso en la "sabiduría", en primar el esfuerzo y los intereses individuales sobre el trabajo colectivo, en la infravaloración de las opiniones de los alumnos... Durante muchos años la escuela ha sido, y en buena parte continúa siendo, fiel transmisora de estos valores, y muchos padres y profesores se sienten identificados con ellos.

En este clima, en el que los alumnos con frecuencia carecen de una relación intelectual y afectiva positiva con la escuela y los profesores, es muy difícil introducir mejoras. Sólo si el profesorado va realizando cambios de actitud progresivos y profundos, y los padres comprenden el valor educativo de estos cambios para sus hijos, se crearán unas bases sólidas para una auténtica renovación educativa. Estos cambios no se producen, generalmente, de forma espontánea. Por ello, los planes de perfeccionamiento deben contemplarlos prioritariamente.

A diferencia de la adquisición de técnicas instrumentales o de la actualización de contenidos científicos, que pueden plantearse como objetivos conseguibles a corto plazo, los cambios de actitud requieren un planteamiento a largo plazo, un seguimiento y la utilización de unos instrumentos de perfeccionamiento nuevos. Estos instrumentos deben tener una orientación mucho más individualizada y basarse en un refuerzo continuo de aquellas actitudes que pretenden potenciarse (4).

Otros tipos de consideraciones importantes hacen referencia a la metodología utilizada en la formación permanente del profesorado. Parece suficientemente fundamentada la idea de que los procesos de aprendizaje no se superponen, sino que se articulan con las ideas y experiencias personales del que aprende (5). También parece claro que cualquier aprendizaje debe ser fundamental, es decir, proporcionar al que aprende instrumentos para mejorar su acción inmediata, partiendo de sus problemas concretos y desarrollando su capacidad de funcionamiento autónomo. A partir de estas premisas, el perfeccionamiento debe facilitar el desarrollo de un trabajo por parte de los profesores que permita analizar su propia práctica, detectar los problemas más relevantes de la misma y elaborar criterios y soluciones propias para superarlos.

(4) DEL CARMEN, L. (1980). "El profesor y los cambios". *Cuadernos de Pedagogía*, 67.

(5) HEVSON, P. W., y HEWSON, M. G. (1987). "Science Teacher's Conception or Teaching: Implications for Teaching Education". *International Journal of Science Education*, 9 (4), 425-440.

Se ha comprobado que cuando el profesor recibe una formación de tipo técnico, en la que prima un planteamiento didáctico muy elaborado desde fuera de su realidad concreta, y sin la necesaria maduración de los principios psicopedagógicos que lo fundamentan, éste no se siente seguro a la hora de aplicarlo en el aula. Ello lleva con frecuencia a una inhibición o a la realización de prácticas educativas bastante alejadas de los objetivos que se pretendían potenciar (6). Por el contrario, cuando se proporcionan unos fundamentos psicopedagógicos sólidos y bien asimilados, que sirven de referencia para analizar y reorientar la actividad en el aula hacia unas metas claras, el profesor se siente cada vez más seguro y participa en el proceso de enseñanza de una forma creativa, lo que representa un cambio cualitativo en la práctica docente.

Otro aspecto de gran importancia es la realización de actividades que ayuden al desarrollo personal del profesorado y le permitan tener aquellas vivencias básicas que su educación anterior no le ha proporcionado, sobre todo en las cuestiones más relacionadas con los contenidos curriculares que ha de enseñar. No pueden enseñarse de forma significativa contenidos que los profesores hemos tenido que memorizar de forma mecánica, sin una base de experiencia y de comprensión adecuada.

Para contribuir al desarrollo del profesor son de gran utilidad también una serie de actividades que habitualmente no se contemplan en los planes de perfeccionamiento: el análisis de la actuación del propio profesor en el aula; la experimentación, seguimiento y análisis de propuestas didácticas; la realización de pequeñas investigaciones sobre aspectos del aprendizaje de los propios alumnos; la visita a otros centros educativos, etc.

Dentro del enfoque planteado no puede concebirse el perfeccionamiento como una suma de intervenciones externas aisladas, sino como el seguimiento próximo del trabajo del profesor, que permite conocer sus problemas e intervenir proporcionándole, no soluciones y recetas, sino instrumentos y recursos que le permitan superarlos por sí mismo (6).

Para lograr este acoplamiento entre el perfeccionamiento y la práctica docente se ha mostrado especialmente eficaz una forma de trabajo en la que se alternan períodos intensivos de formación, en los que los profesores no dan clases, con períodos de actividad docente acompañados de seguimiento, durante los cuales pueden experimentar en el aula las propuestas elaboradas en los períodos intensivos. La necesidad de unos períodos intensivos, aunque sean de pocos días, en los que el profesor esté liberado de sus tareas habituales, es de gran importancia para que pueda analizar con cierto distanciamiento y perspectiva lo que hace en el aula y pueda realizar una auténtica inmersión en un marco de referencia diferente. Esto es muy difícil de realizar en períodos cortos y espaciados de tiempo, ya que el profesor está absorbido, y con frecuencia agotado, por las tareas escolares. Los períodos intercalados de actividad escolar están justificados por la necesidad de que el profesor vaya

(6) MERCIEUX, P. H. (1987). "La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase".

CRAHEY, M. (1987). "¿Cómo transformar la práctica de los enseñantes en función?" Ponencias representadas en la Universidad de Verano de la Comunidad Europea. Madrid (reproducida en este mismo volumen).

sedimentando las ideas nuevas y contrastándolas con la práctica, única forma de que las asimile en profundidad y las incorpore, por tanto, a su trabajo habitual.

También resulta evidente la necesidad de un seguimiento durante estos períodos para poder analizar mucho más en concreto los problemas que se le presentan al profesor en la práctica, orientarle y constatar el grado de adecuación y progreso en los cambios.

Por todo lo señalado, se hace necesario plantear planes de perfeccionamiento de duración prolongada, en los cuales los profesores puedan realizar, durante un importante número de horas, las actividades necesarias, única forma de asegurar una calidad adecuada y una incidencia eficaz en la práctica pedagógica.

De los diseños de planes de perfeccionamiento evaluados han resultado especialmente eficaces los de dos años de duración, en los que se alternaban períodos intensivos de una o dos semanas con períodos lectivos, durante los cuales se realizaba el seguimiento del trabajo de los profesores en el aula.

Evidentemente, realizar planes de perfeccionamiento con este enfoque no es una tarea sencilla, lineal ni rápida, sino un proyecto de trabajo a largo plazo que debe combinar formas variadas y articular los esfuerzos de muchos profesionales e instituciones.

Congruentemente con los planteamientos expuestos, los Equipos de Centro (7) y los Proyectos Curriculares de Centro (8) deben ser los principales protagonistas de los planes de formación permanente. Los equipos de los centros educativos, porque es en ellos donde pretenden impulsarse los cambios, y la forma más directa y eficaz de conseguirlo es creando auténticos *Equipos profesionales* capaces de identificarse con un *Proyecto pedagógico* común y llevarlo a la práctica. Los *Proyectos Curriculares*, porque suponen la integración de todos los componentes educativos y sirven de eje para adecuar las propuestas curriculares a los contextos concretos en los que se lleva a cabo la práctica educativa.

Parece evidente que en la perspectiva que estamos considerando, el perfeccionamiento no puede dirigirse a profesores aislados, que participen en él individualmente, sino a los equipos docentes de los centros, con un compromiso explícito de llevar adelante unos proyectos educativos renovadores. Poco se consigue formando a profesores individualmente, si no hay una garantía de que encontrarán en su centro un respaldo y un interés hacia los nuevos planteamientos. Sin embargo, si en un centro se consigue crear la ilusión por un proyecto educativo, participativo y renovador, y consolidar equipos que se identifiquen con él y se sientan respaldados a distintos niveles, la transformación que puede llevarse a cabo es enorme. La experiencia de los centros que han formado parte importante de la vanguardia pedagógica en España así lo muestra. No se trata de involucrar solamente a los equipos y dirección de los centros, sino también a aquellas instituciones que deben apoyarlos (Inspección, Delegaciones, Centros de Profesores, etc.).

## 3. Cómo llevarla a cabo

(7) COROMINAS, A. (1988). "Los planes unitarios". SANCHO, J. M. (1988). "La formación en el centro". *Cuadernos de Pedagogía*, 161.

(8) DEL CARMEN, L. (1989). "La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro en el marco de un currículo de Ciencias abierto". Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas.

Este aspecto ha sido tenido muy en cuenta en los planes de formación permanente institucional y en los planes provinciales de perfeccionamiento realizados en España en los últimos años. Estos planes, realizados conjuntamente por distintos organismos e instituciones con competencias educativas en la zona en la que se realizan, han tenido el doble valor de concebir la formación permanente ligada a los centros escolares y a los contextos concretos en los que están ubicados, y darle un carácter profesional, al realizarse en horas lectivas.

Aunque de forma aún tímida y muy insuficiente, marcan el camino a seguir.

En relación a la elaboración y experimentación de proyectos curriculares se ha de destacar como muy positivo el trabajo realizado en los últimos años por numerosos grupos de profesores que, en el marco de alguna asociación o institución (Movimientos de Renovación Pedagógica, I.C.B.s, Centros de Profesores, etc.) o incluso solos, han realizado, de forma voluntaria y con escasos recursos, un destacado trabajo de elaboración, experimentación y análisis, que será de un gran valor para el desarrollo curricular en los próximos años.

Muchos de los profesores que nos hemos formado en estos grupos, en los que se combina el estudio teórico con el análisis de proyectos didácticos y la preparación y realización de experiencias en el aula, somos conscientes del importante valor formativo que han tenido para nosotros. Pero también somos conscientes de sus limitaciones: la formación autodidacta, con sus riesgos de parcialidad y asimilación deficiente; el aislamiento científico en relación a otros países, que crea la dependencia de las modas externas o el continuo "descubrimiento de América"; la carencia de recursos, que obliga a realizar un trabajo mucho más laborioso y con resultados menos brillantes; la ausencia de reconocimiento a ningún nivel de las numerosas horas dedicadas a estas tareas, lo que produce más pronto o más tarde el desánimo y el abandono; el aislamiento, con frecuencia, de los compañeros del propio centro, que guiados por unas metas más prácticas ignoran u obstaculizan el trabajo; la ausencia de líneas de investigación ligadas a la práctica educativa, que proporcionen nuevas perspectivas a los problemas que se presentan y enriquezcan el trabajo docente; la carencia de centros de recursos bien dotados y fácilmente accesibles que faciliten el trabajo...

Si todos estos obstáculos han sido superados por una reducida proporción del profesorado, y en otras condiciones históricas, no puede pensarse que en la actualidad ésta sea la forma de trabajo más adecuada y aceptable para la mayoría del profesorado. El trabajo de elaboración, experimentación y evaluación de proyectos curriculares tiene que ser contemplado hoy con máxima atención, integrándolo en el trabajo habitual de los equipos de centro. Para ello será necesario considerarlo un aspecto prioritario en la formación del profesorado, en las líneas de investigación psicopedagógica y didáctica, y crear y adaptar proyectos curriculares y recursos didácticos adecuados a ellos.

Un problema clave que se plantea al hablar de planes de perfeccionamiento es el de los profesionales que los han de coordinar y realizar. Los profesionales que participan en estas tareas son fundamentalmente profesores de E.G.B., Enseñanzas Medias y Universidad, inspectores y asesores psicopedagógicos, pero en ningún caso han recibido una formación específica para llevar a cabo la formación permanente (9). Por otra parte, existen muy pocos equipos interdisciplinares (psicólogos, pedagogos, científicos, didactas y maestros) capaces de abordar de forma integrada la formación del profesorado.

Todo ello hace que sea urgente abordar la formación de los què, con un tono algo pretencioso, se han denominado *formadores de formadores*. Por encima de la inadecuación del nombre, y dejando sentado que no se trata de crear un nuevo estamento privilegiado, es patente la necesidad de que aquellas personas que en un futuro próximo se van a dedicar, total o parcialmente, a llevar a cabo los planes de perfeccionamiento tengan una formación adecuada que les capacite para hacerlo en las mejores condiciones posibles (10).

Otro aspecto que debe considerarse es la necesidad de crear recursos específicos y de calidad para la formación permanente del profesorado. Carecemos en este sentido de los recursos más básicos: transparencias, vídeos, grabaciones y documentación específica para el perfeccionamiento docente. Ni siquiera se ha hecho algo tan elemental como traducir o adaptar algunos de los múltiples y útiles recursos de este tipo existentes en la mayoría de países europeos.

En todas estas tareas el papel que deberían jugar nuestras Universidades es fundamental. En todos los países desarrollados los temas del currículo y de la formación del profesorado de la escuela básica y secundaria son objeto de un amplio interés dentro de las Universidades. Y no sólo en las Facultades que parecería más evidente, como las de Psicología o Ciencias de la Educación, sino en las de Humanidades, Ciencias, Matemáticas, Institutos Tecnológicos y un largo etcétera. En todas ellas existen numerosos proyectos, departamentos, centros de investigación específica y revistas especializadas dedicados a ayudar a mejorar el nivel en la enseñanza obligatoria. Esto es lo que permite que los profesores cuenten con numerosos recursos, proyectos curriculares, investigaciones evaluativas, líneas de investigación participativa en la escuela...

Para que esto sea posible el profesorado universitario debe estar dispuesto a aprender a trabajar con el profesorado de primaria y secundaria y atender a la riqueza de su práctica; valorar la importancia y dificultad de la enseñanza en las edades tempranas; apreciar las destacadas aportaciones que para el desarrollo de la Ciencia pueden derivarse de la investigación psicoeducativa, como lo muestran campos tan relevantes como la epistemología genética o la psicología cognitiva; estar dispuesto al trabajo interdisciplinar y en equipo. Y si bien cada día son más los profesores de Universidad que se involucran en estas tareas, queda aún mucho camino por recorrer.

(9) IMBERNON, F. (1989). "Formar a los formadores". *Cuadernos de Pedagogía*, 166. O.C.D.E-C.E.R.I. (1985). *Formación de profesores en ejercicio*, Madrid: Narcea.

(10) DEL CARMEN, DE LA TORRE, ZABALA. *Formadores de formadores*. SAHUQUILLO, L. *Ofertas para una reforma*.

# E S T U D I O S

## ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EPIFANIO ERDAS (*)

Algunos de los cambios acaecidos recientemente en el campo de la epistemología de la investigación, y más especialmente de la noción del "paradigma" (en sentido kuhniano), nos obligan a revisar con un sentido más crítico mucho de lo que normalmente se da por descontado cuando se investiga en la educación. Se ha dado un primer cambio en el sentido de una recuperación, por parte del "paradigma", de aquellos elementos de conocimiento excluidos, en la concepción de Kuhn. El hecho nuevo es que los "paradigmas" no son dimensiones *inconmensurables,* es decir, perspectivas en las que la investigación se sitúe a pesar suyo, sino dimensiones que se pueden elegir con anterioridad a la propia investigación, y cuyo peso específico obliga a proceder, por lo que a aquéllos se refiere, con mayor cautela y conocimiento.

El nuevo empirismo, "tendente al fin", se fundamenta en el postulado de que una actividad no puede llamarse racional si el problema del método y de su eficacia se sigue resolviendo independientemente del problema de los fines y de su validez (1). En este sentido, constituye una toma de posiciones concretas respecto a la concepción kuhniana, según la cual el problema de la elección del "paradigma", alrededor del cual gira el discurrir sobre la racionalidad de la ciencia, es sencillamente el nuevo descubrimiento o la reaparición del escepticismo humano.

Se ha dado un segundo cambio desde el punto de vista de la relevancia de la investigación y de sus resultados respecto a la estructura del "paradigma": el hecho nuevo es que incluso la investigación *normal* puede modificar el "paradigma". Maxwell nos dice que observando los cambios habidos en las aseveraciones básicas de la investigación en el campo de la física se puede notar "una continuidad de desarrollo constante y racional, allí donde tenemos discontinuidad y revolución desde el punto de vista de la teoría" (2); en esencia, una evolución progresiva, no saltos no-cognitivos, como opina Kuhn. Este segundo hecho le otorga a la investigación un poder de conocimiento más amplio, porque no es solamente la dimensión factual la que se ilumina y traduce en conceptos adecuados, sino también la de índole paradigmática y axiológica, más importante.

La exigencia de tomar en cuenta estos cambios nace de la comprobación de la existencia de nuevos paradigmas en la educación, de los que la investigación tiene que ser más seriamente consciente, para llegar a la conclusión no sólo de las

(*) Universidad de Cagliari, Italia.

(1) Jerome Popp, "Philosophical Analysis, Research on Teaching Aim Oriented Empiricism", *Educational Theory,* Fall, 1950, vol. 30, núm. 4.

(2) N. Maxwell, "The Racionality of Scientific Discovery", Part I and II, *Philosophy of Science,* vol. 41, 1974, págs. 123-153 y 247-295.

razones que autorizan a llevar a cabo unas elecciones concretas de orientación epistemológica, sino también de las causas que se hallan detrás del fracaso de muchas investigaciones nacidas con el propósito deliberado de actuar más eficazmente sobre la tradicional resistencia que ofrece la enseñanza al cambio.

Ante todo, se está pasando de una concepción en la que existe una relación lineal de causa-efecto entre los procesos de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (es decir, el paradigma "proceso-producto") a otra en la que el aprendizaje es en gran medida obra del propio sujeto que está aprendiendo. El hecho verdaderamente sorprendente (y prácticamente único) es que en la enseñanza el resultado subsiguiente a la acción de quien enseña no es el efecto de esta causa, sino el producto de la actividad del propio alumno, que aprende (3).

Este nuevo paradigma está ya presente en muchos autores que se han interesado específicamente por la enseñanza. Doyle, por ejemplo, ha observado que una investigación sobre la enseñanza llevaría a resultados específicamente más relevantes si se les prestara más atención a los *student mediating-process,* es decir, a lo que los estudiantes hacen cuando aprenden (4). Hasta Gage, que, como es sabido, está interesado en los *teachers should* (deberes de los docentes), ha propuesto que se modifique el viejo paradigma *process product* en una "cadena de categorías variables". Según el nuevo paradigma, el "proceso de la enseñanza" influye en "las fuentes de estímulo e interpretación del alumno", que influyen en "las respuestas de mediación del alumno", que influyen en "los resultados del alumno" (5). El paradigma permanece, pero enriquecido por el nuevo paradigma. Popp ha propuesto recientemente esta definición de la enseñanza: "Enseñar es hacer que alguien aprenda como resultado de lo que hace" (6). Es decir, el fin de la enseñanza no es el de producir aprendizaje, sino el de producir "condiciones" de aprendizaje. La importancia de este paradigma, según Popp, reside en el hecho de que permite, entre otras cosas, volver a orientar la investigación lingüística: pese a que en el lenguaje ordinario "condiciones de aprendizaje" es sinónimo de "condiciones de enseñanza", hay una considerable diferencia de contenido entre ambas expresiones. Las "condiciones" que le interesan a quien se dedica a las tareas de la enseñanza no son aquellas a las que se remite una teoría de la enseñanza (7).

(3) Medley y Crook observan a este respecto que se debería ser cauteloso a la hora de juzgar al docente basándose en los resultados, porque "el aprendizaje del niño es el resultado de la actividad misma del niño y se refiere a algo que hacen los niños mismos, no los docentes" (Donald M. Medley y Patricia R. Crook, "Research in Teachers Competency and Teachings Tasks", *Theory into tractive,* vol. XIX, núm. 4, 1981). El decir, "el aprendizaje es un proceso activo, no pasivo" *Ibíd.* El verbo "enseñar" es un verbo transitivo, pero su complemento directo es el contenido que se ha de enseñar, no el niño. El lema "enseñamos a niños, no enseñamos argumentos" no puede producir falsas impresiones. Se enseña dirigiéndose a niños, no aceptándolos como objetos de manipulación. El aprendizaje no es la consecuencia inevitable de la enseñanza. *Ibíd.* En esencia, lo que hay que recordar es que enseñar es predisponer, es proporcionar al niño las oportunidades para aprender. Su objetivo inmediato es el de organizar lo pertinente a la clase, de forma que los niños experimenten y se ocupen en actividades que les sean favorables al aprendizaje" *Ibíd.*

(4) W. Doyle, "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness". *AERA Paper,* 1975.

(5) N. L. Gage, *The Scientific Basic of the Art of Teaching* (New York, Teachers College Press, 1978), pág. 39.

(6) J. Popp, art. cit., pág. 329.

(7) Popp se pregunta por qué el estudio de la enseñanza se ve todavía hoy como una aplicación de los estudios sobre aprendizaje y responde que el lenguaje ordinario no permite distinguir entre "condiciones de enseñanza" y "condiciones de aprendizaje". En realidad, hay diferencia entre decir que para aprender son necesarias determinadas condiciones y saber luego que hay que hacer garantizar dichas condiciones. Por ejemplo, decir que para un aprendizaje libre y creativo hacen falta condiciones de aceptación y de simpatía, como sugiere la pedagogía no directiva de Rogers, no significa también saber qué y cómo enseñar. Naturalmente, si se acepta esta distinción, la respuesta a la pregunta de si la psicología puede constituir un fundamento teórico para la investigación educativa sólo podrá ser negativa. Pero tampoco esto quiere decir que la investigación en la educación sea independiente de la investigación en psicología. Pedagogía y Psicología son dos investigaciones que se sobreponen, sin que ello implique una precedencia lógica o cronológica de la una sobre la otra. La psicología ha influido indudablemente en la pedagogía, pero históricamente también se puede demostrar lo contrario. Baste pensar, observa Popp, que "determinadas asunciones básicas de la enseñanza progresista han sido adoptadas por la psicología sólo en fecha muy reciente" (*Ibíd.,* pág. 321).

Un segundo paradigma se refiere a la noción de "hecho". Un equívoco muy difundido es el decir que la enseñanza opera y tiene efectos no ya por lo que se hace, ni tampoco por lo que *se tiene intención de hacer,* sino, sobre todo, por lo que no se hace. Eisner ha propuesto recientemente la metáfora del *null model,* no para llamar la atención sobre el currículo de que "escuela tiene consecuencias no sólo en virtud de lo que enseña, sino también en virtud de lo que se omite enseñar" (8).

El equívoco está en no admitir para la enseñanza como objeto de investigación otra forma que no sea la resultante de la observación directa (que coincide casi siempre con la forma recibida de las demás ciencias empíricas, de las que a menudo nace). En este aspecto, hay que decir que existe una insuficiencia de *conceptualización* de la enseñanza, como hecho empírico, a la que le corresponde una insuficiencia de adecuación *empírica* de la investigación. Los hechos, tal como se muestran por observación directa, no son auténticamente *variables,* y una relación entre hechos no suficientemente aclarados como variables no tiene demasiadas posibilidades de convertirse en *ley.*

Un tercer paradigma se refiere a la relación entre enseñanza y educación, y se menciona aquí sólo a título de proposición. Según este paradigma, es la dimensión operativa de la educación y, por tanto, la relación que une la enseñanza y la educación no es una relación empírica, sino *lógica:* la enseñanza no es una *parte* de la educación, sino que es la educación *misma,* vista desde una determinada perspectiva, precisamente desde la perspectiva de quien tiene que educar. Se comprende que dentro de una investigación tan *paradigmáticamente* orientada, los estudios de la enseñanza cobren un relieve y una consistencia que no tiene cuando dichos problemas de la enseñanza se enfocan como una subcategoría de los problemas de la educación. Más genéricamente, se ilumina con una luz distinta la exigencia misma de la interdisciplinariedad, a la que nos remitimos cada vez con mayor frecuencia cuando se cuestionan problemas de la enseñanza y de la educación. De hecho, para la resolución de dichos problemas no se pueden utilizar aportes que hayan nacido de un paradigma distinto. Popp dice que el "principio de la compatibilidad de paradigma ha de ser aceptado seriamente" (9), si se quiere investigar, sobre todo tratándose de investigación interdisciplinar, porque suele ser una diferencia de paradigmas la que distancia investigaciones llevadas a cabo inclusive en el mismo campo (por ejemplo, las discordancias entre Skinner, Piaget y Maslow son sobre todo de naturaleza paradigmática). ¿Cómo se puede elaborar un método *prescriptivo* de enseñanza inspirado en Piaget, se pregunta, utilizando un método behaviorista (el de la relación lineal entre proceso y producto) que es ajeno al pensamiento de Piaget?

## Insuficiencia "paradigmática" de los estudios sobre la enseñanza

Si se contempla la investigación llevada a cabo hasta ahora en materia de enseñanza, se puede notar que hay una inadecuación *paradigmática* a la que se puede achacar gran parte de la ya conocida pobreza en los resultados. Feiman ha distinguido recientemente tres tipos de investigación sobre la enseñanza, representativos de otras tantas maneras de entender la "competencia" (y, por tanto, la formación *en activo)* de los docentes: la investigación *científica,* la investigación *analítica* y la investigación *interpretativa.* La primera se inspira en el paradigma cuya historia es más antigua y su objetivo es el de descubrir relaciones concretas de tipo casual entre comportamientos de la enseñanza y resultados. La exigencia de aumentar la competencia y la eficacia del docente, entendidas como capacidades de "control de un repertorio de comportamientos", es intrínseca a dicho paradigma (10).

(8) Elliot Eisner, *The Educational Imagination* (New York, Macmillan, 1979), pág. 89; cit. de Richard Pratte, "Methaforical Models and Curriculum Theory", *Curriculum Inquiry,* vol. II, n.° 4, 1981, pág. 316 y ss. Pratte habla de ello como ejemplo de modelo metafórico, cuya utilidad en general es la de permitir captar relaciones y significados ocultos, que normalmente escapa a nuestra atención.

(9) Jerome Popp, art. cit., págs. 331-332.

(10) Sharon Feiman, "Exploring Connections between Differents Kinds of Educational Research and Differents Conceptions of in-Service Education", *Journal of Research and Development in Education,* vol. 4, n.° 2, 1981, pág. 12.

El paradigma de la investigación científica, según Feiman, está en el origen mismo del carácter *prescriptivo* de la formación y de la actualización de los docentes: efectivamente, todo resultado de la investigación resulta virtualmente traducible (según lo que Fenstermacher llama el esquema de conversión) en reglas y directrices para los docentes, es decir, en las diferentes herramientas del oficio, deberes del docente, etc., de lo que habla Gage.

Debido a este carácter, muchos autores asocian el paradigma más directamente con un modelo de investigación que prefieren llamar *tecnológico,* cuyo rasgo más marcado es que hay una "clara separación entre proceso de producción del conocimiento y lugar de utilización del conocimiento" y cuya idea central es que existe una perfecta "simetría entre estructura lógica de la explicación, previsión y aplicación tecnológica" (11). Según Feiman, el paradigma implica una noción del investigador como quien "sabe más que el docente acerca de cómo debe comportarse éste en clase" y una imagen del docente como "consumidor pasivo" de los resultados de la investigación.

La investigación *analítica* parte del aserto de que el fin de la investigación no es el de descubrir leyes que hayan de convertirse en reglas de actuación, sino ampliar la comprensión que el docente ha de tener de la persona y de los valores ligados a la educación, independientemente de los resultados específicos que se pueden obtener y teniendo en cuenta sobre todo los aspectos *normativos* de la educación, para los cuales lo que se enseña también tiene valor por sí mismo. Como observa Elliott, el racionalismo como paradigma de investigación "asume que una práctica inteligente se deriva de un conocimiento teorético de proposiciones... que se pueden entender de las actividades concretas a las que se hayan de aplicar" (12). La competencia del docente no se enfoca en la posesión de técnicas y comportamientos, sino en la capacidad para plantear y justificar su propio trabajo basándose en principios de índole general y racionales, que no se pueden obtener por medio de la experiencia.

La investigación *interpretativa,* diversamente calificada como descriptiva, etnográfica, cualitativa, etc. (13), y que hunde sus raíces en la antropología y en determinadas orientaciones de la sociología y de la lingüística, se fundamenta en el aserto de que, como explica Howkins, "el conocimiento personal de aquellos que son duchos en la materia es significativamente más profundo que cualquier otro contenido en las convicciones y en los escritos de los investigadores académicos", y, por tanto, al docente se le debe tratar "no como a un objeto de estudio, sino como a un intérprete de los fenómenos educativos" (14).

El aspecto más importante, desde el punto de vista metodológico, es que "antes de derivar la teoría de un procedimiento a priori..., procede de forma inductiva, sumergiéndose en los fenómenos y fundamentando las teorías en los datos". Su objetivo es, en efecto, el de "producir interpretaciones, más que generalizaciones *contextfree.* Y se hace hincapié en el descubrimiento, más que en la comprobación" (15). En su dimensión más estrictamente etnográfica, esta investigación tiende a acercarse a la que Polanyi llama del conocimiento tácito. Menan dice que lo que le interesa a una investigación etnográfica "es el conocimiento que los que trabajan en el sector ya tie-

(11) Según Terhart y Drerup, la convicción de fondo del modelo tecnológico *(the "theory-to-technology" model)...* es que la relación entre teorías y tecnologías se puede formular basándose en una transformación lógica de afirmaciones monológicas en afirmaciones tecnológicas" (Ewald Terhart y Einer Drerup, "Knowledge Utilization in the Science of Teaching: Tradicional Models and New Perspectives", *British Journal of Education Studies,* vol. XXIX, n. 1, 1981). En realidad, según los mismos autores, esta convicción ha demostrado ser errónea: la filosofía de la ciencia no implica una filosofía de la tecnología: "Las experiencias en el área de las reformas y de las innovaciones educativas han demostrado de una forma drástica que la utilización del conocimiento científico en la educación no es en primer lugar un problema lógico de transformaciones de leyes generales en tecnologías eficaces" *(Ibídem).*

(12) J. Elliot, *How do Teachers Learn? An Analysis of an In-Service Course in Curriculum Studies for Experienced Teachers,* Cambridge Institute of Education, sin fecha, cit, por Feiman, art. cit., pág. 16.

(13) L. Smith, An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethonography and Other Case Studies", *Review of Research in Education,* L. Ehulman (Ed.), (Itaske, Illinois, F. E. Peacok, 1979).

(14) D. Hawkins, "Learning the Unteachable", en L. Ehulman y E. Keislar (Ed.), *Learning by Discovey: A Critical Appraisal* (Chicago, Illinois, Rand McNally and C., 1986).

(15) *Ibíd.,* pág. 17.

nen, pero no son capaces de expresar" (16). Desde el punto de vista de la competencia docente, la investigación tiende a elevar el conocimiento crítico de su propio trabajo. "Al comprometer al docente en un diálogo sobre los acontecimientos de la clase, se le ayuda a que sea más consciente de sus deberes y de su papel de docente. La convicción de fondo es que la autoconcienciación aumenta el control del docente sobre sus propias acciones y la posibilidad misma de modificarlas" (17).

El cuadro que Feiman ofrece es muy incompleto y, aun aceptando el paradigma como principal elemento de distinción, se debería distinguir, dentro de la investigación llamada "analítica", el análisis del lenguaje inspirado en el principio de la *value-neutrality* (18) y la orientación ético-filosófica más comprometida en el plano de los valores; y, dentro de la investigación llamada "interpretativa", la vertiente *descriptiva,* más interesada en los *hechos,* y en la orientación más propiamente "interpretativa", más interesada en investigar lo que Kaplan llama los *act meaning,* que están detrás de los hechos y constituyen la base sobre la cual se construyen los *theoretical meaning,* es decir, los significados más generales que hay que componer en términos de teoría (19).

(16) H. Mehan, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979, pág. 17.

(17) *Ibíd.,* págs. 18-19.

(18) Pasando revista a las principales filosofías de la educación de los últimos treinta años, Dearden ha observado recientemente, a propósito de la orientación lingüística, de la que él mismo ha sido intérprete junto con Peters y otros, que asumir el lenguaje ordinario como base de teorización ha perdido hoy en día toda su credibilidad. Probablemente haya contribuido a ello una revisión crítica del principio de la *value-neutrality,* estimulada por las nuevas revisiones inspiradas en el marxismo y por los horrores de la guerra vietnamita. Y, refiriéndose a las críticas dirigidas por A. Edel y D. Adelstein, se pregunta: "¿Puede la filosofía ser realmente una técnica lingüística? ¿Puede cualquier objeto de estudio... no exigir ningún conocimiento de la historia para su comprensión? ¿Puede no dar lugar a confusiones el "uso ordinario"? ¿Qué es el uso ordinario para términos completamente nuevos? ¿Cuándo en el uso ordinario es correcto un análisis?, etc. Y, sobre todo, ¿puede realmente ponerse el uso y el significado en un mismo plano y ser considerados como una misma cosa, desde el momento que se puede entender perfectamente el uso de la palabra "amén" sin entender su significado? (R. F. Dearden, "Philosophy of Education, 1952-1982", *The British Journal of Education Studies,* vol. XXX, n.° 1, febrero 1982, pág. 62). Más allá de estos interrogantes, Dearden hace estas dos críticas. La primera, dice, "nace de tomar más en serio el nexo entre conceptos y "vida". Para que resulte verdaderamente útil, el análisis lingüístico ha de asumir que los conflictos se deben a confusiones conceptuales... y que los conceptos que elabora se pueden aplicar a la realidad actual. Ahora bien, ninguno de estos dos asertos se puede "justificar". Por ejemplo, como ha señalado Edel, la distinción conceptual de trabajo mental y manual en nuestra sociedad. Por tanto, no es posible proponer un análisis *value-free,* porque "los conceptos reflejan siempre intereses, las más de las veces contrapuestos, especialmente en un terreno práctico como el de la educación". La segunda crítica se desprende de la primera y se refiere específicamente a la pretendida *value-neutrality* del análisis lingüístico. "¿Por qué se ha elegido precisamente este concepto para el análisis? ¿No hay algo de falacia naturalista al pasar de la descripción del uso de una cosa a un juicio de legitimidad y de corrección...? ¿Puede un análisis de este tipo no contener elementos de conservación y no ofrecer cobertura ideológica a quien se resiste al cambio? La conclusión de Dearden es que el análisis lingüístico es útil y necesario, pero integrado en un marco y en una visión más amplios que los problemas de la educación.

(19) Sobre este punto hay mucha literatura. Según Coombs, "es necesario entender el mundo personal del individuo, cómo se muestran las cosas desde su punto de vista. Ello implica no una comprensión del comportamiento, sino el significado que dichos hechos tengan para el individuo" (A. Coombs, R. Blume, A. Newman y H. Wass, *The Professional Education of Teacher: A Humanistics Approach to Teachers Preparation,* Boston, trad. al castellano como *Claves para la formación del profesorado,* Madrid, Magisterio Español, 1979). Allyn and Bacon Inc., 1974, pág. 75. Y dice Thelen: "Toda persona actúa como si tuviera una teoría o una razón en materia de educación. Estas razones, por lo general, ocultan, determinan la calidad de la experiencia subsiguiente. Generan resistencias diferenciadas, distorsiones o insensibilidades a nuevos estímulos, como también aperturas y distensiones " (H. Thelen, *News Perspectives on Teacher Education,* San Francisco, Jossey-Bass, 1973, pág. 208). David Hunt propone desde hace algunos años ejemplos concretos de cómo se puede estimular al docente o a cualquiera que desarrolle actividades educativas a fin de que identifique o descubra sus propias teorías. "Puesto que las teorías implícitas permanecen inexpresadas, son personales y pueden cambiar, su identificación es útil tanto para los teóricos que ya tienen sus teorías formales, como para los duchos en la materia" (David E. Hunt, "How to be Your Own Best Theorist", *Theory into Practice,* vol. XIX, n.° 4, 1981). Uno de los procedimientos seguidos por Hunt se articula en las siguientes etapas: 1) descripción del propio trabajo en general; 2) articulación del concepto en los tres elementos que en éste interactúa, Comportamiento-Persona-Ambiente (según la fórmula de Lewin); 3) y 4) identificación del concepto que cada cual tenga de estudiante; 5) identificación del concepto que cada cual tenga de "resultado" de la acción educativa; 6) identificación del concepto que cada cual tenga de "procedimiento educativo" ("un enfoque con el que te gustaría aprender más"); 7) identificación de las relaciones entre persona-ambiente-comportamiento; en esencia, de las teorías implícitas en la mente de los docentes.

En cualquier caso, el cuadro basta para demostrar que el que decide en último término acerca de la calidad de los resultados y de su poder de incidencia en la realidad es el elemento *paradigmático*. En la investigación llamada "científica", por ejemplo, la que lleva a primar las variables tomadas aisladamente y a dejar a un lado las variables de *contexto* es la convicción de que se pueden establecer relaciones concretas de causa-efecto entre procesos y resultados; y es, a su vez, esta pobreza cognoscitiva de los resultados la que explica el fracaso de esta investigación, inclusive bajo el perfil de una incidencia efectiva en la praxis (20).

A este respecto, es interesante observar que el paradigma sobre la relación lineal *process-product* es intrínseco a toda investigación que pretenda influir en la enseñanza, omitiendo aceptarlo como objeto directo y privilegiado de estudio. Tenemos un ejemplo significativo en los recientes estudios sobre la valoración, donde la pretensión de ofrecer resultados que también sean válidos para la enseñanza se traduce en la puesta en práctica de un esquema que ve a la enseñanza como causa única del aprendizaje.

Tratando sobre los aspectos que de novedad ofrece la valoración, Bloom insiste con razón en el carácter más pedagógico que ésta tiene hoy en día respecto a la tradicional de principios de siglo. "Solamente ya en el transcurso de los últimos años es cuando la valoración en la educación ha intentado liberarse de sus dominios domésticos para encontrar raíces más sólidas en los procesos, en las preocupaciones y en los problemas pedagógicos" (21). El hecho nuevo reside en este unirse "a los fines educativos en los que se inspiran las actividades de la clase y de la escuela" (22).

Pero, una vez que se ha establecido este nexo entre la valoración y los fines mismos de la educación, las posibilidades de que los instrumentos de la valoración "sirvan verdaderamente como modelos para la enseñanza y el aprendizaje y, como tales, contribuyan a guiarlos" (23), no sólo disminuyen, para Bloom, sino que aumentan. Para Bloom, en esencia, es natural que "los alumnos se esfuercen por aprender las habilidades, las aptitudes y las disciplinas en las que consideran que habrán de centrarse los procedimientos de valoración con los que habrán de ser enjuiciados. Si piensan que lo que se les pedirá es que recuerden nociones, estudiarán y se prepararán consecuentemente. Si creen que se les juzgará por su capacidad de utilizar ideas y procedimientos en situaciones nuevas, se prepararán para estar en condiciones de superar estas pruebas". La conclusión es que "los alumnos orientarán su aprendizaje en función de la orientación de los instrumentos de valoración que habrán de servir para enjuiciarlos y clasificarlos" (24).

Pero, si las cosas son así, los objetivos del aprendizaje se convierten también en los únicos factores de la enseñanza, y la enseñanza pasa a ser la única y exclusiva *causa* del aprendizaje. Este tipo de relación la admite explícitamente Bloom, al observar, a propósito de las diferencias, que éstas hay que concebirlas "como resultados de errores cometidos en la enseñanza y en el aprendizaje", y que dichos errores "se corrigieran en cada fase del proceso de adquisición, debería haber pocas variaciones en los resultados finales" (25).

---

(20) Por ejemplo, Terhart y Drerup hablan de "fracaso histórico" de las teorías del aprendizaje en ofrecer principios y leyes para la resolución de los problemas de la enseñanza, precisamente por el paradigma del *proceso-producto,* que le es intrínseco a la conversión. Cada vez nos damos más cuenta, dicen ambos, de que los tan conocidos conceptos del aprendizaje no son adecuados para explicar el aprendizaje en la escuela y, por ello, todo esfuerzo tendente a obtener reglas para enseñar teorías de aprendizaje es ineficaz, por no decir superfluo" (Ewald Terhart y Hiner Drerup, *art. cit.).*

(21) B. S. Bloom, *Evaluation, enseigment et politique educationelle,* IIPE (Institut International de Planification de l'Education), París, 1974, pág. 1 (trad. al castellano como).

(22) B. S. Bloom, *op. cit.,* pág. 2.

(23) *Ibídem.*

(24) *Ibíd.,* pág. 5.

(25) *Ibíd.,* pág. 7.

## La investigación sobre "hechos" y la investigación sobre "problemas"

Primar la investigación en el estudio de la enseñanza puede que probablemente sea también aceptar comprometerse en una forma de teoría, cuyo punto de partida son los *problemas* y no sencillamente los *hechos*. En el ámbito de la epistemología, el enfoque por *problemas* es una alternativa que tiende a asegurarse, respecto a formas más conocidas de teorización, diferentes ventajas, algunas relacionadas con la exigencia de aumentar la relevancia *cognitiva* de las teorías, otras más próximas a la exigencia de sustraer las teorías a criterios excesivamente restringidos de *falsificabilidad*. Pero el hecho más importante es que, por las características que lo diferencian de los enfoques clásicos, parece más idóneo para las exigencias específicas de la enseñanza como objeto de estudio.

¿Qué es lo que distingue a un *hecho* de un problema y a la *explicación* de un hecho de la *resolución* de un problema? Según Laudan, una primera diferencia estriba en que los problemas pueden ser también "contrafactuales". Los hechos, por sí mismos, "no constituyen necesariamente problemas empíricos" (26), y los problemas empíricos, para que lo sean, no deben "describir necesariamente una situación real de los hechos" (27). Es más, a menudo *pese* a la evidencia de los hechos. Para que haya *problema* es necesario que "por parte de un sujeto, aquél se *entienda* como una situación efectiva de los hechos" (28) y que "haya un premio para quien los resuelva" (29). Según Laudan, si los "hechos" (en el sentido de "asertos verdaderos sobre el mundo") se asumieran como única base para la elaboración de las teorías, nos daríamos cuenta de que "no somos capaces de explicar la mayor parte de la actividad teorética que ha tenido lugar en la ciencia" (30).

Una segunda diferencia estriba en el hecho de que el control de la adecuación de las teorías nacidas como solución de problemas es menos crucial que el necesario para las teorías que nacen como explicación de hechos. La prueba de la validez de una teoría reside en que resuelva problemas; pero una teoría "puede resolver un problema, siempre que implique una aserción incluso *aproximativa* del problema" (31). Es decir, cuando se quiera determinar "si una teoría consigue resolver un problema, *no tiene importancia el que la teoría sea cierta o falsa, esté bien confirmada o no*" (32).

Efectivamente, a diferencia del concepto de explicación, "el concepto de solución es muy relativo y comparativo" (33). Esto significa que se puede disponer de distintas teorías para la resolución de un problema y que de cada una de ellas lo único que se puede decir es que una "ofrece una solución mejor (es decir, una mayor aproximación) que la otra" (34). En esencia, que, a diferencia de las concepciones difundidas, "se admiten grados de adecuación" (35).

La tercera diferencia consiste en que la dimensión *conceptual* adquiere una mayor relevancia en las teorías tendentes a resolver problemas. Para Laudan, la importancia de los problemas *conceptuales* es decididamente superior a la de los problemas empíricos, no solamente en el sentido de que "por lo regular es más fácil dar razón de un resultado anómalo que dejar fuera de juego un problema conceptual" (36), sino que

(26) L. Laudan, *Progress and its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*, The Regents of the University of California, 1977; taducido al italiano con el título de: *Il progresso scientifico. Prospective per una teoria* (Roma, A. Armando, 1979), pág. 35.
(27) *Ibíd*, pág. 35.
(28) *Ibíd*, pág. 35.
(29) *Ibíd*, pág. 35.
(30) *Ibíd*, pág. 35.
(31) *Ibíd*, pág. 41.
(32) *Ibíd*, pág. 41.
(33) *Ibíd*, pág. 42.
(34) *Ibíd*, pág. 42.
(35) *Ibíd*, págs. 42-43.
(36) *Ibíd*, pág. 85.

también en el sentido de que "el crecimiento de la claridad conceptual... es, como observaba William Whewell hace más de un siglo, una de las formas más importantes de avance de la ciencia" (37). Por tanto, sorprende más aún que "*ninguna* de las actuales y más importantes filosofías de la ciencia dé razón del extraordinario papel desempeñado por los problemas conceptuales en la historia de la ciencia" (38).

Si éste es el enfoque por problemas, una investigación sobre la enseñanza, que asuma como base de partida problemas, constituye una exigencia ligada a la naturaleza misma de este particular objeto de estudio. La enseñanza es un tipo de racionalidad que se expresa preferentemente en problemas, y dichos problemas son en su mayoría de índole "contrafactual", es decir, se refieren casi siempre a hechos que todavía han de acaecer. La enseñanza es un programa de actividades y para juzgar sus méritos no existen parámetros que autoricen pruebas definitivas de aceptación o condena, sino simplemente criterios (también hipotéticos) que permiten comprobar tan solo diferentes grados de adecuación o inadecuación en relación con otros programas. La enseñanza es un conjunto de variables, cuyo rasgo más significativo es que tienen una existencia *propia*, es decir, independiente de las teorías empíricas a las que puedan deber su origen, y esto quiere decir que su convertibilidad en instrumentos para la resolución de problemas empíricos no es un problema empírico, sino que exige una declaración de naturaleza conceptual.

Un estudio de la enseñanza por problemas se puede perfectamente enriquecer, en un plano más estrictamente metodológico, con los muchos elementos que caracterizan a la nueva investigación *etnográfica* en el ámbito de las ciencias sociales, cuyos paradigmas relativos a la figura del docente aparecen claramente compatibles con los que guían a la nueva investigación en la educación. Como han observado recientemente Le Compte y Goetz (39), la contribución de la investigación etnográfica al avance de la ciencia, respecto a la investigación experimental clásica, se debe a que es distinta por lo menos en estos tres planos: en la formulación de los problemas, en la naturaleza de los objetivos, en la aplicación de los resultados.

En el primer plano, la credibilidad de la investigación etnográfica se le confía en gran parte a la valorización y no a la neutralización de los factores que se sitúen en los espacios que se hayan dejado vacíos entre las variables. No se excluye la manipulación experimental, pero no se recurre a ella hasta que no forma parte de todo el contexto. En el segundo plano, la investigación etnográfica tiende menos a la comprobación y más a la exploración; menos a encontrar datos que permitan demostrar una teoría y más a dar con una teoría que permita explicar determinados datos. Su interés principal se centra en ampliar el área de observación de la realidad, como base para la elaboración de las hipótesis y, por tanto, para generar nuevas teorías. En un tercer plano, en la investigación etnográfica se tiende a comparar y transferir los descubrimientos más que a formular leyes generales. La comparación y la transferibilidad son factores que en la investigación experimental clásica contribuyen a una generalización efectiva; en la investigación etnográfica, en cambio, son cruciales.

Como puntualiza Walcott (40), lo que hace falta es que las características de la situación que se esté estudiando, los métodos de investigación, las categorías conceptuales, etc., estén tan claramente indicados que permitan la máxima objetividad en la comparación y, consecuentemente, en la transferibilidad de los resultados.

## Problemas reales e investigación

Si bien es cierto que se puede explicar la discordancia entre teoría y práctica imputándosela al escaso relieve que en toda teorización se le confiere a los problemas concretos de

(37) *Ibíd*, pág. 71.
(38) L. Laudan, *op. cit.*, pág. 87.
(39) Margaret D., Le Compte y Judith Preissle Goetz. "Problems of reliability and Validity in Ethnographic Research", *Review of Educational Research*, Spring, 1982.
(40) H. F. Walcott, "How to Look Like an Anthropologist without Really Been One", ponencia presentada en el encuentro anual de la *American Educational Research Association* (AERA), Boston, abril de 1980; *cit.* por Le Compte y Goetz, *Ibíd.*

los docentes, esta explicación, por sí misma, no puede autorizar a plantear como única base de partida los problemas de la realidad (tal como la vive el docente) ni a convertir al docente en un investigador.

Aquí, probablemente, afloran muchos elementos de ambigüedad (y de reductividad) que se ocultan tras las razones con las que frecuentemente se defienden los derechos de la práctica contra los de la teoría y, con ellos, el precio que tiene que pagar una investigación sobre la enseñanza, en términos del nivel y de la efectiva consistencia epistemológica del pensamiento que es capaz de producir, por estar circunscrita dentro de los estrechos límites de la realidad factual de cada día.

Stenhouse dice que "la investigación es educativa solamente en la medida en que esté vinculada a la práctica educativa. El que este nexo haya de establecerse por medio de una teoría pedagógica con un determinado grado de generalización o por una ampliación de la experiencia práctica, proporcionándole una estructura conceptual a la actividad investigadora, como medio para explotar las características de una determinada situación, o por una valoración crítica de la práctica o por todas estas cosas juntas, sigue siendo una "open question' (cuestión abierta). Pero hay por lo menos dos puntos que parecen quedar claros: en primer lugar, el docente tiene que estar íntima y necesariamente comprometido en el proceso de investigación; en segundo lugar, es el investigador el que ha de darles una justificación de sí mismo a los duchos en la materia y no éstos a los investigadores" (41).

Stenhouse insiste en ambos puntos, haciendo la observación de que no hay teoría ni resultado de investigación que no exijan ser experimentados y que dicha experimentación coincide con la actividad misma del docente. Pero si la experimentación es del docente, la investigación no puede ser de nadie más, porque "usar la investigación equivale a hacerla" (42).

Pero éstos, que Stenhouse califica de puntos fijos, constituyen "puntos fijos" precisamente porque los términos del problema se han desplazado ulteriormente: no afectan solamente a esa zona de reflexión que tiene que ver con las insuficiencias ligadas al tradicional concepto de teoría, sino también a aquella, todavía poco explorada, referente a las muchas ambigüedades que le impiden a la práctica conformar un punto de referencia exacto para la teoría. Carr, que recientemente ha iniciado en Inglaterra un debate sobre la relación teoría-práctica para distinguir la teoría genuinamente educativa de la teoría cuyo carácter es simplemente académico o científico (43), hace las siguientes afirmaciones, a las que corresponden otras tantas indicaciones en el plano de la investigación.

1. La única teoría que merece ser llamada "teoría de la educación" es la que actualmente guía la práctica de los docentes. Como consecuencia de ello, al plantearse problemas de teoría de la educación, habría de proceder con un mayor conocimiento del hecho que "todo enfoque transforma estos problemas en una serie de cuestiones teóricas, sencillamente, les quita su carácter fundamentalmente práctico" (44).
2. Se puede originar una teoría de la educación sólo en el caso de que acepte que "los problemas a los que ha de hacer frente nacen de quien practica la educación, que es quien puede resolverlos" (45), como proble-

(41) Lawrence Stenhouse, "What Counts as Research?", *British Journal of Educational Studies*, vol. XXIX, n.° 2, junio de 1981, pág. 113.
(42) *Ibíd*, pág. 110.
(43) Wilfred Carr, "The Gap between Theory and Practice", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4, n.° 1, primavera 1980. "Pese a todo esfuerzo para explicar cómo debería vincularse la teoría a la práctica, no parece que haya cambiado nada y los docentes siguen permaneciendo ligados a una imagen de la teoría como lengua (jargón) incomprensible, que no tiene nada que ver con los problemas de cada día... En esta situación, es verdaderamente sorprendente que muchos teóricos acaben simplemente por perder la paciencia y se limiten a justificar su escaso poder para influir en la práctica en términos de ignorancia, de apatía o de indiferencia de los docentes".
(44) *Ibíd*, pág. 67.
(45) *Ibíd*, pág. 67.

mas *para* los docentes. Esto significa que "el éxito de una teoría educativa depende enteramente de la medida en que se estimule a los docentes a desarrollar una comprensión mejor y más eficaz de sus propios problemas y de su práctica" (46).

3. En la medida en que una teoría educativa "se esfuerza por ayudar a los docentes a enfrentarse más eficazmente con sus problemas las experiencias concretas que originan dichos problemas proporcionan al mismo tiempo las materias de la investigación teorética y la base para la comprobación de los resultados de dicha investigación" (47). Efectivamente, no hay duda de que una teoría "puede adquirir *status* 'educativo' únicamente cuando sugiere y promueve modos de comprensión de estas experiencias y sólo adquiere validez educativa cuando dichas interpretaciones se han comprobado y confirmado por medio de la experiencia práctica" (48).

En esencia, esto significa que "la idea de que la teoría se puede definir y confirmar independientemente de la práctica y, por tanto, ha de rechazarse a favor de la idea diametralmente opuesta, en función de la cual la teoría adquiere un carácter de teoría de la educación en la medida en que puede corregirse, mejorarse y comprobarse a sí misma a la luz de las consecuencias que tiene en la práctica" (49). En este sentido "es la práctica la que determina el valor de toda teoría educativa y no la teoría la que determina el valor de toda práctica en la educación" (50).

En un artículo abiertamente crítico contra estas posturas, Moore está de acuerdo en que el último banco de pruebas de una teoría es nuestra experiencia de la realidad, pero considera discutible que nuestras experiencias sean "concretas", en el sentido que señala Carr, y advierte que habría que ser más cautos al juzgar el éxito o el fracaso de una acción educativa. "Para mí, dice, mi propia experiencia práctica no es mi única fuente de problemas. Yo reflexiono sobre la experiencia de los demás y reflexiono sobre las ideas de los demás. También discuto con otros acerca de esas ideas y, al hacerlo, puedo ver problemas prácticos o teóricos que antes para mí no existían" (51). Además hay que preguntarse si la composición de la discordancia teórica-práctica, tal como la indica Carr, "ofrece todas las garantías de que la práctica que de ella se derive será buena" (52). "Según mi punto de vista, prosigue Moore, el test para juzgar acerca de la verdad o de la validez de una teoría no estriba sencillamente en que ésta funcione cuando se la aplique a la práctica". Por ejemplo, la inadecuación del behaviorismo como teoría "no le impide funcionar o dar la impresión de que funciona. pero dicha inadecuación como guía para una buena práctica puede aflorar solamente más tarde, cuando el daño ya está hecho" (53).

Sin embargo, Moore observa que dicha inadecuación la pueden "señalar estudios teóricos, un análisis filosófico de la teoría behaviorista y de sus asertos" (54) y esto nos da pie para pensar que a un ensanchamiento de la visión de los problemas educativos no le corresponde necesariamente una revisión en sentido *empírico* de la validez (fundamentalmente

(46) *Ibíd*, pág. 67.
(47) *Ibíd*, pág. 68.
(48) *Ibíd*, pág. 68.
(49) *Ibíd*, pág. 68.
(50) *Ibíd*, pág. 68.
(51) Pamela Moore, "Relations between Theory and Practice: A Critique of Wilfred Carr's View", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 5, n.° 2, 1981.
(52) *Ibíd*, pág. 50.
(53) *Ibíd*, pág. 50.
(54) *Ibíd*, pág. 50. A la pretensión de Carr, en el sentido de proporcionar "criterios oportunos para distinguir la teoría que es genuinamente educativa de la teoría que presenta simplemente un carácter académico o científico", Moore responde con el argumento de que no existen criterios que no estén ellos mismos "impregnados de teoría académica, por sus conceptos, ideas y asunciones" *(Ibíd)*. En esta misma línea se puede clasificar la intervención de Brook, para quien "no es necesariamente erróneo obtener para los docentes implicaciones y sugerencias de teorías elaboradas en contextos de estudio no pedagógicos" (David J. P. Brook, "Why

filosóficos o ético-políticos) *a priori.* Carr asume los problemas tal como se presentan en la realidad como única base de toda teorización. Moore observa que una base de problemas tan restringida limita enormemente la potenciación de la teoría y aboga por una ampliación de la visión de dichos problemas. Pero esto no debería impedirle aceptar el carácter *empírico* de las pruebas con las que se puede dar validez a una teoría o invalidarla, porque inclusive un problema "más vasto" (por ejemplo, el problema de la igualdad de oportunidades), una vez que se ha planteado, también se convierte automáticamente en un problema que compromete en el plano de la realidad empírica. En cambio Moore critica también el aspecto de concreción *empírica* de las pruebas, como criterio demasiado restringido de validación o invalidación, y esto significa que detrás de la visión que amplía los problemas hay una filosofía que anticipa sus soluciones, sustrayéndolas de hecho a la investigación.

Si por un lado Carr ignora que los problemas concretos del docente no tienen la misma amplitud potencial que la enseñanza (la enseñanza abarca problemas que comprometen en planos que están directamente ligados a valores), por otro, Moore olvida que un ensanchamiento de la visión de los problemas no impide que la validez de una teoría se pueda seguir midiendo en términos de *soluciones concretas* de dichos problemas (por este lado, lo que mide la validez del behaviorismo como teoría no es si funciona en la práctica, sino si funciona también en relación con problemas educativos más amplios).

## Innovación e investigación

El punto crítico de todo discurrir sobre la investigación como poder de *ruptura* con el pasado y "fuerza de cambio" (55), está en el grado efectivo de partida de la investigación y, como reflejo, en los tiempos de incidencia de los resultados sobre la realidad que haya que cambiar. La orientación que prevalece hoy en día tiende a una investigación que asuma problemas con un alcance ideal mayor y, precisamente por ello, cuenta con efectos menos inmediatos y más graduales y espaciados en el tiempo. Los modelos de investigación más significativos, se pueden agrupar en estas cuatro categorías:

1. *Modelos centrados en la decisión.* Tienen en común su articulación en estos tres momentos: la identificación de un problema práctico específico, la búsqueda de las posibles soluciones, la elección de la solución más idónea. En la ilustración que hace Weiss (56), coinciden en esencia con el modelo "centrado en problemas" de Rein y White (57) y, sobre todo, con la investigación centrada en la decisión de Cronbach y Suppes (58). A diferencia de la investigación centrada en la conclusión que es libre y se lleva a cabo libremente y constituye una ocasión para aumentar el

Theory into Practice doesn't Normally Go? Response to Carr, 1908", *Journal of Further and Higher Education,* vol. 5, n.° 3, pág. 46). Brook está convencido de que hay teorías, incluso tradicionales, "cuyo conocimiento les sería harto beneficioso a los docentes". ¿Cómo se explica entonces la escasa ayuda que le ofrecen a la práctica?: 1. "mal conocimiento" por parte de quien se las explica a los docentes; 2. incapacidad de elegir entre teorías que son importantes para la enseñanza y teorías que, en cambio, tienen una relación muy limitada con éste; 3. carácter meramente descriptivo o tautológico de algunas teorías (por ejemplo, ¿por qué un niño tiene dificultades en aprender? Porque tiene un bajo...); 4. dificultad en sacar deducciones para la práctica, incluso de teorías relevantes. Según Brook, "se sobrevalora la capacidad de los estudiantes para hacer deducciones y generalizaciones de la teoría a la práctica" (*Ibíd,* pág. 48); etc.

(55) Patricia Broadfoot, "The impact of Research on Educational Studies", *British Journal of Educational Studies,* vol. XXIX. n.° 2, junio 1981. Según Broadfoot, hay una investigación de tipo instrumental que tiene que ver con los problemas de optimización de un determinado sistema y cuyos aportes se mueven dentro de una determinada política educativa; y ésta es la investigación que no tiene ningún valor innovador. Pero también hay una investigación más radical, cuyo objeto es el descubrimiento de nuevos problemas y de nuevos parámetros con los que juzgar la realidad educativa existente, siendo la única investigación como "fuerza de cambio" *(force for change).*

(56) C. H. Weiss, *Using Social Research in Public Policy Making,* Lexington, Massachussets, Lexintong Books, 1977.

(57) M. Rein y S. H. White, "Can Policy Research Help Policy?", *The Public Interest,* vol. 49, 1977, págs. 119-136.

(58) L. J. Cronbach y P. Supples, *Research for Tomorrow's Schools: Disciplinated Inquiry for Education,* Londres, McMillan, 1969.

conocimiento, la "centrada en la decisión" es la típica investigación *encargada* por agentes exteriores y obligada a moverse dentro de líneas de utilización bien definidas. Cronbach y Suppes dicen que "el investigador, en un estudio centrado en la decisión, se compromete a proporcionar la información o un elaborador de *currícula.* Una vez puesto en marcha el estudio, el investigador ha de atenerse al plan hasta que la información requerida esté lista" (59). Por este carácter suyo, los modelos centrados en la decisión se indican como una de las causas principales del escaso poder innovador de la investigación. Según la llamada teoría del *conocimiento específico,* la no utilización de la investigación desde el punto de vista de la praxis es una consecuencia de la extremada limitación y especificada de las informaciones que puede proporcionar (60).

2. *Modelos centrado en el conocimiento.* Según Laska y Zandan (61), si al anterior se le puede calificar como el modelo de problema que busca una solución, al que se centra en el conocimiento se le puede definir como el modelo de solución específica en busca de un problema. Pero probablemente no sea ésta la caracterización más exacta, aunque no sea inmediato, sino sólo "intelectualmente estimulante" (62). Cronbach y Suppes usan más propiamente la expresión "conclusión-oriented" para indicar el tipo de investigación que "no está programada pensando en resultados bien definidos y útiles" y que "incluso cuando se lleva a cabo en lo referente a problemas específicos, tiende a originar conceptos ampliamente aplicables", es decir, ideas "que se puedan añadir al capital intelectual de la humanidad" (63). Si bien la ampliación del conocimiento es el principal objetivo, hay una relación estrecha entre esta investigación y el desarrollo. Una investigación como *Equality of Educational Opportunity* por ejemplo, ha tenido considerables efectos en la práctica corriente, en el sentido de que ha puesto al Congreso y a la Administración (de los Estados Unidos) ante la exigencia de modificar la legislación en la materia (64).

3. *Modelos de la sensibilización general.* El supuesto de fondo que los unifica es que la investigación no tiene efectos directos e inmediatos, sino que actúa gradualmente sobre la realidad, formando, modificando u orientando las formas de percibir y de pensar de las personas que a ella se dedican. En este nuevo supuesto viene a dar la orientación epistemológica, que prima la investigación fundamental en la educación pero entendida como investigación en los diferentes sectores de las ciencias humanas. Según Kerlinger, "los efectos de la investigación son indirectos y profundos y se manifiestan a considerables distancias de tiempo. El profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos es algo relativamente lento y suscrita resistencias, debidas a creencias bien enraizadas. Las grandes tendencias del pensamiento teórico, especialmente los estudios encaminados a responder a problemáticas psicológicas y sociológicas de carácter general, son las que causan un impacto más perdurable en la realidad. Los estudios de investigación aplicada, por el contrario, tienen, por definición, menos posibilidades de producir cambios profundos y a largo plazo, porque sus objetivos son específicos y relati-

(59) *Ibíd,* pág. 22.
(60) S. S. Kagan y J. Weinman, "Managing Policy Development in Public Service Organizations", *Educational Planning,* vol. 3, n.° 1, 1976, págs. 64-67.
(61) J. A. Laska y P. Zandan, "Reserche et Practique en Education" (Comment renforce les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général). Colloque International. CEPES, Bucarest, Rumania, 10-15 de noviembre de 1980.
(62) E. G. Cuba, "Development, Diffusion and Evaluation", *Knowledge Production and Utilization in Educational Administration,* Terry L. Eidell y Joane M. Kitchell (Eds.), Eugene, Oregon, Center for the Advance Study of Educational Administration, University of Oregon, 1968.
(63) L. J. Cronbach y P. Supples, *op. cit.,* págs. 22-23.
(64) *Ibídem.*

vamente limitados" (65). También según Getzel "la investigación puede tener los mayores efectos sobre la educación (como los ha tenido en otros campos), no tanto cuando se esfuerza en modificar directamente la práctica... como indirectamente, en la forma universitaria, cuando suscita nuevas problemáticas y contribuye a transformar el conjunto de los paradigmas relativos al ser humano y a su condición" (66).

4. *Modelos de la interacción social.* Van todavía más lejos que los anteriores, en el sentido de que no presumen que los datos ofrecidos por la investigación constituyan más de uno de los elementos que influyen en las decisiones. Laska y Zandan dicen que "los modelos de interacción social tienen en cuenta la naturaleza política del proceso de toma de decisiones, pero enseñan también que la investigación tiene un papel que desempeñar en la resolución de los problemas y en la elaboración de las políticas". Según este planteamiento, para el investigador las dificultades nacen del hecho que "la investigación se utiliza más a menudo como justificación de una decisión previamente adoptada que como único punto de partida" (67).

En un reciente seminario internacional celebrado en Bucarest, bajo el patrocinio del CESPES* sobre cómo reforzar el vínculo entre investigación e innovación en el campo educativo, el dato de fondo que ha aflorado es que no existe "relación lineal entre investigación y política... en el marco de las estructuras institucionales existentes" (68). Pero, como proposición, la estrategia que ha tenido mayor acogida ha sido la que se apoya en el modelo de la "sensibilización general" y se lo juega todo a favor de la investigación fundamental. Una investigación demasiado circunscrita a los problemas de la realidad de cada día resulta poco innovadora y a menudo es instrumento de un determinado sistema y de una determinada política educativa. La auténtica investigación progresista e innovadora, observa Broadfoot, es la que está más desvinculada de los problemas prácticos inmediatos y se preocupa sobre todo por la aclaración y la profundización teóricas. "Si se quiere que la investigación tenga una influencia radical en los estudios y en la práctica de la educación, ha de hacer algo más que proporcionar informaciones acerca del proceso educativo que se está llevando a cabo. Tiene que revisar los parámetros con los que se piensa la educación y tender a una nueva definición de éstos. Únicamente así puede la investigación ser una 'fuerza de cambio', más que una fuerza conservadora o reaccionaria" (69).

La alusión cada vez más frecuente a la dimensión teórica y de perspectiva que tiene la investigación explica la cautela con la que desde hace años se habla del "collaborative movement", es decir, el movimiento que aboga por la implicación de los docentes en los procesos de la investigación. En efecto, cabe el peligro de que una investigación llevada a cabo sobre problemas inmediatos lleva a unos resultados más conservadores que innovadores, al resultar deformada por un modo deficiente de conceptualizar y problematizar la realidad. Broadfoot dice que el nuevo "movimiento de colaboración" nacido en el actual clima de democratización de las instituciones educativas puede favorecer "una investigación

(65) F. N. Keringer, "The Influence of Research on Educational Practice", *Educational Research*, vol. 6, 1977, págs. 8-9.

(66) J. W. Getzel, "Paradigm and Practice: On the Impact of Basic Research in Education", *Impact of Research on Education*, Patrick Suppes (Ed.) (Washington, D. C., National Academy of Education, 1978), pág. 516.

(67) J. A. Laska y Zandan, *op. cit.*, pág. 18.

(68) *Ibíd.*, pág. 32.

(69) P. Broadfoot, *art. cit.*, pág. 115. Bajo esta perspectiva, se tiende a justificar un desfase entre las comunidades de investigadores y de peritos en la materia o administradores. Dice Levin: las dos comunidades "representan dos culturas distintas con diferentes exigencias. La primera (la de quien decide) es restrictiva, orientada hacia la decisión y hace hincapié en el corto plazo. La segunda (la de los investigadores) es mucho menos restrictiva y puede proporcionar un apoyo contra los dogmas nefastos de moda en un momento dado, respecto a una investigación completamente controlada por el estado y por el aparato ministerial" (H. Levin, "Why isn't Educational Research more useful?", *Prospects*, vol. 8, 1978, págs. 165-166.

medianamente reformista, más que radical" (70), ya que trabaja sobre problemas ya existentes y cuya relevancia se limita al aspecto puramente técnico y operativo de decisiones tomadas de antemano. Naturalmente esto no significa que haya de excluir a los docentes de la investigación, simplemente que hay que plantear la investigación en colaboración de una forma completamente distinta, proporcionándoles a los docentes los instrumentos para que mejoren la comprensión de su propio trabajo y evitando que se constituyan "grupos privilegiados de investigadores unidos con quien tiene responsabilidades de supervisión y control" (71).

## Problemas conceptuales e investigación

¿Hay una racionalidad específica en los docentes? Si la hay (y los logros más recientes se mueven en este sentido: "pese a que los docentes no se comprometan con decisiones conscientes y sistemáticas, en lo que están haciendo siguen formas de pensar correctas, aunque estos modos no están sintonizados con los modelos establecidos *a priori*") (72), hay también razón suficiente para considerar que una misma realidad (es decir, la realidad de la enseñanza) representa una base de la que hay que alejarse cuando se cuestiona el alcance ideal de los problemas que hay que confiar a la investigación, pero a la que de igual forma es legítimo permanecer vinculados cuando se trata de decidir sobre la naturaleza conceptual de dichos problemas.

Efectivamente es indudable que, si una conceptualización no tiene como punto de partida la misma realidad educativa que se está desarrollando, lo único que se podrá es imponerla, pero una conceptualización impuesta falsea la naturaleza (y subsiguiente resolución) de los propios problemas empíricos. Una conceptualización que se base en la misma realidad empírica es mucho más importante, por cuando puede llevar a cambios en la visión misma del objeto de la investigación. Por ejemplo, se puede demostrar que una investigación empírica sobre la realidad puede modificar o invertir posturas teoréticas (de diversa naturaleza) ya consolidadas, analizando el aspecto de *intencionalidad* de la relación educativa, tal como se configura en un discurrir teórico (de tipo ético-filosófico) y tal como se puede observar mediante una investigación más empírica.

La enseñanza y el aprendizaje pueden estar vinculados por una relación de carácter lógico o sencillamente empírico. En la relación lógica la enseñanza implica el aprendizaje, en el sentido de que está guiada por la *intención* de producir resultados concretos en el plano del aprendizaje. En la relación empírica, el aprendizaje es un resultado que puede ser subsiguiente o no a un acto de enseñanza, sin que ello implique por parte del docente la intención de producir dicho resultado.

Según la postura de los filósofos analíticos ingleses, el acto de enseñanza implica, en sentido lógico, un resultado de aprendizaje. "La enseñanza, dice Peters, incluye un conjunto de actividades que tienen en común la estructuración de una situación, de forma que se pueda aprender algo" (73). Para Oakeshott la enseñanza es un acto cuya parte contraria no es "quien... por regla general aprende, sino... el alumno", entendiendo por alumno a "quien aprende del doseña se define basándose en el "carácter del *partner*" (75). Precisamente el estar "en relación con el alumno permite, para Oakeshott, distinguir el enseñar del domar o gobernar o devolver la salud o condicionar o mandar" (76). Hirst admite dos criterios para distinguir un acto de enseñanza de otros actos. En primer lugar, que en la intención se indique exactamente lo que se ha de aprender. En segundo lugar, que existan buenas razones

(70) P. Broadfoot, *art. cit.*, pág. 120.
(71) *Ibíd*, pág. 121.
(72) R. E. Fildoen y S. Feiman, "Should Teachers be Tought to be Rational?", *Journal of Education for Teaching*, vol. 7, n.° 3, 1981, pág. 275.
(73) R. S. Peters, *Education and the Education for Teachers* (Routledge and Keagan Paul, Londres, 1977), pág. 151.
(74) M. Oakeshott, "Aprendimiento e Insegnamento", varios autores, *Analisi logica dell'educaziones* (Firenze, La Nuova Italia, 1971), pág. 196.
(75) *Ibíd*, págs. 196-197.
(76) *Ibíd*, pág. 197.

para opinar que los alumnos cambien efectivamente como se quiere que cambien (77).

En la relación empírica no hay intención de producir determinados resultados en el plano del aprendizaje, por ello no significa que no hay un fin. De hecho hay diferencia entre *intención y fin;* y, así como es cierto que tener una intención no siempre significa que también se tenga un fin, no es menos cierto que tener un fin no implica necesariamente que se tenga el mismo tipo de intención. En realidad, en la relación empírica hay tanto fin como intención (78), pero la intención es distinta: no se define en función de los resultados del aprendizaje, sino más bien relacionada con las *tareas* de la enseñanza. Bajo esta óptica, la enseñanza en un proceso guiado por un *programa* de actividades que hay que desarrollar (en donde por *programa* se ha de entender el mismo fin traducido en actividad de enseñanza).

La diferencia entre los dos esquemas es considerable, baste pensar en cuán diferentemente se configura el problema de la valoración en cada uno de ellos. En el primer esquema la enseñanza representa un instrumento de la valoración: lo que se determina que tiene que actuar como parámetro para enjuiciar la enseñanza, actúa de hecho también como único criterio de elección de enseñanza. En el segundo esquema, la relación se invierte a favor de la enseñanza: la enseñanza en un hecho programático y decisorio, por tanto, autónomo, y la valoración interviene solamente con funciones de comprobación cuando las principales elecciones se han hecho.

Más importante es, por ello, recalcar el hecho de que los dos esquemas tienen orígenes distintos: el primero proviene de una reflexión predominantemente ético-política (fundamentalmente teórica) del hecho educativo; el segundo, en cambio, tiene un origen más empírico: puede desprenderse de un simple análisis acerca de cómo se comportan efectivamente los docentes en las situaciones de cada día, cuando se plantean problemas referentes a la educación .

En una investigación encaminada a "saber más acerca de cómo ponen los docentes en práctica su juicio, toman decisiones, definen la adecuación de una intervención y expresan sus propias ideas en sus acciones", se han estudiado dos modelos de comportamiento racional: uno de *toma de decisiones* y el otro *informativo* (79). En el primero, al docente se le ve como alguien que tiene interés en "adoptar decisiones sobre lo que ha de hacer, en guiar su acción basándose en dichas decisiones, en observar los efectos de esas acciones sobre los alumnos" (80). En el segundo, se le ve como alguien que "ante una tarea compleja se esfuerza por simplificarla, fijándose en algunos aspectos e ignorando otros" (81).

En la investigación guiada por el primer modelo la pregunta clave es: "Dada una determinada situación, ¿de qué forma deciden los docentes acerca de lo qué se ha de hacer? En la investigación guiada por el segundo modelo la pregunta clave es: "¿De qué manera define el docente una situación de enseñanza y en qué medida influye en su comportamiento la definición que él mismo da?" (82).

¿Cuáles han sido los resultados? De la primera se deduce que los dos docentes no intentan *optimizar* la enseñanza. Los criterios en base a los cuales juzgan el éxito del procedimiento didáctico son esencialmente la participación y la implicación

(77) P. H. Hirst, "What is Teaching?", *Journal of Curriculum Studies,* vol. 3, 1971, págs. 5-18.

(78) Freyberg ha vuelto a ocuparse hace poco tiempo de la relación fines-intenciones, para recalcar que el docente tiene que tener tanto *fines* como *intenciones* para que haya auténtica enseñanza. "Los docentes deberían estar en condiciones de definir no sólo qué tipo de acciones tienen intención de llevar a cabo, sino también cuáles son sus fines para ello. Si no pueden explicar cuáles son sus objetivos, tendremos razones válidas para dudar de si lo que tienen intención de acometer es realmente la enseñanza o se trata, en cambio, de algún otro tipo de actividad" (P. S. Freyberg, "Teacher Intentions and Teaching Decisions", *Educational Theory,* vol. 30, n.° 1, 1980, pág. 41).

(79) Christopher M. Clark, "Choice of a Model for Research on Teacher Thinking", *Journal of Curriculum Studies,* 1980, vol. 12, n.° 1, pág. 41.

(80) C. M. Clark, *op. cit.,* pág. 42.

(81) *Ibíd,* pág. 42.

(82) *Ibíd,* pág. 42.

de los alumnos. Es raro que los docentes se desvíen de su programa, aunque se den cuenta de que no produce resultados apreciables. Según Clark, autor de la investigación, el comportamiento de toma de decisiones de los docentes estudiados "se caracteriza como un proceso de sintonización y de adaptación a esos aspectos de la situación que se consideran en principio no previsibles, como son las respuestas específicas de los alumnos" (83).

De la segunda investigación se deduce que los docentes se pliegan a las elecciones que hay que realizar durante la lección, pero normalmente no toman en consideración más alternativas. Tienden a seguir con los procedimientos elegidos, hasta que no se demuestran abiertamente deficientes y, por tanto, están más interesados en "satisfacer" que en "optimizar" (84).

Estos resultados, independientemente del grado de fiabilidad que se esté dispuesto a reconocerles en el plano empírico, tienen un significado desde el punto de vista teórico y conceptual de gran importancia. Constatar que los docentes no toman en consideración varias alternativas, que cuando han hecho una elección tienden a llevarla hasta sus últimas consecuencias, que están más interesados por "satisfacer" que por "optimizar", etc., significa también convencerse de que la enseñanza es una actividad que tiene que ver más con *valores* que con *resultados*. La relación que vincula la enseñanza directamente a *valores* no es la misma que vincula directamente a *resultados* (es decir, a valores traducidos en objetivos específicos).

En la primera relación, la enseñanza es un hecho *interpretativo* y *decisorio,* porque los valores, de la manera general que los distingue de los resultados, son *idealidades* que hay que interpretar y las elecciones que se llevan a cabo inspirándose directamente sobre ellos son auténticas *elecciones de valor* (es decir, tienen una validez propia que los resultados podrán confirmar o no, pero en ningún caso determinar). En la segunda relación, en cambio, la enseñanza es un hecho puramente *técnico e instrumental,* porque los resultados son valores ya *interpretados* y las elecciones que se pueden hacer, una vez que han sido definidos los resultados, son elecciones de *medios e instrumentos* (elecciones, precisamente, que sólo tienen validez en relación con determinados resultados).

Si el docente *se resiste* a las elecciones ya hechas es porque no se trata de elecciones instrumentales que se puedan sustituir indiferentemente por otras cuando demuestren que no garantizan determinados resultados. Y si no se esfuerza por optimizar los procesos de enseñanza es porque está principalmente interesado en *lo que hace el alumno* cuando tiene que aprender, en lugar de interesarse por lo que el alumno es capaz de hacer después de haber aprendido (que es una cuestión que atañe fundamentalmente al alumno, por cuando también él es capaz de volver a interpretar lo que el docente ya ha interpretado por su cuenta).

Como confirmación de estos resultados, resulta significativo que cuando se habla de "competencia" de los docentes se tienda cada vez más a distinguirla de la *eficacia (effectiveness)* y de la *ejecución (performance).* La primera se refiere a la habilidad para "influir sobre el alumno de forma que progrese más rápidamente de lo que sería posible si no contara con la ayuda del docente" (85). La segunda engloba ese conjunto de comportamientos manifiestos que median en los efectos del docente sobre el alumno, por lo que se puede decir que mejorar la *teacher-performance* es la clave para mejorar la *teacher-effectiveness"* (86).

Ni la una ni la otra son características exclusivas del docente, sino más bien cualidades que comparte con los propios alumnos, en el sentido de que se manifiesta dentro de la relación con ellos. La "competencia", en cambio, se refiere a "características que posee el docente independientemente de la situación en que éste practique la enseñanza"

(83) *Ibíd,* pág. 44.
(84) *Ibíd,* pág. 45.
(85) D. M. Medley y P. R. Crook, "Research in Teacher Competency and Teaching Tasks", *art. cit.,* pág. 294.
(86) *Ibíd,* pág. 294.

y que le permiten disponer previamente "deberes de enseñanza" (87). En este sentido se puede decir que la *competencia* no es una cualidad que se mida en términos de lo que aprende el alumno (es decir, de efectos finales y resultados), "sino más bien en términos de lo que el alumno hace de las experiencias que éste tiene la oportunidad de llevar a cabo" (88).

La alusión a la dimensión *moral* de la enseñanza, cuando se habla de profesionalidad docente en términos de *oficio,* no es menos significativa. De hecho, ¿qué otra cosa puede significar el hablar de la enseñanza como oficio moral, sino poner de manifiesto el carácter o instrumental de la enseñanza misma, es decir, el hecho de que la enseñanza "no sólo implica habilidad y juicio, sino también deberes normativos"? (89).

Tom, en un artículo reciente, habla de "oficio moral" como alternativa también a una noción de la enseñanza como "ciencia aplicada": en este segundo significado, la enseñanza es insensible a la dimensión moral "porque su principal interés está puesto en el aumento de la eficiencia y de la eficacia en términos de resultados" (90). Y, al mismo tiempo, como metáfora que sugiere una relación más interactiva entre teoría y práctica en la enseñanza. "Después de todo, un oficio es algo que se aprende dedicándose directamente al oficio mismo" (91).

A la luz de estas consideraciones sobre los aspectos de racionalidad de los docentes, la pretensión que buena parte tiene de ir al encuentro de la práctica, sugiriendo comportamientos inspirados en un modelo de racionalidad, se vuelve discutible. Para Tyler, por ejemplo, resulta discutible proponer un modelo lineal (valores-objetivos-contenidos-métodos) de programación curricular; o sugerir criterios de operacionalización de las variables didácticas, obtenidos directamente de los actuales modelos de operacionalización de los objetivos (92).

## Investigación básica y enseñanza

Un hecho nuevo que merece ser puesto en evidencia es que incluso quien acepta distinguir entre investigación "pura" e investigación "aplicada" considera posible una investigación "pura", es decir, no subordinada a otras disciplinas y autónoma respecto a éstas, que vierte directamente sobre la *práctica* en la educación. Malmquist define la investigación en la educación como búsqueda de una base en la que fundamen-

(87) *Ibíd,* pág. 297.

(88) *Ibíd,* pág. 297.

(89) A. R. Tom, "Teaching as a Moral Craft: a Metaphor for Teaching Education", *Curriculum inquiry,* vol. 10, n.° 3, 1980, pág. 321.

(90) A. R. Tom, *art. cit.,* pág. 317. Según Tom, "la metáfora de la ciencia aplicada" es un reflejo del enorme impacto sobre la educación de las ciencias sociales y del comportamiento, cuyo rasgo es el descubrimiento de relaciones similares a leyes (*lawlike* entre fenómenos, pág. 317). Pero tiende a perder validez porque los fenómenos educativos no son fenómenos naturales y porque "no hay razones, ni lógicas ni empíricas, para opinar que cada problema educativo tiene una única solución" (pág. 317).

(91) *Ibíd,* pág. 321.

(92) R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* The University of Chicago Press, Chicago, 1949. (Trad. al castellano, como *Principios básicos del currículum,* por Troquel, Buenos Aires, 1973).

(93) En Birzea la pretensión de detectar criterios de operacionalización de los objetivos educativos no permanece circunscrita a la esfera de los comportamientos terminales, sino que va más allá, hasta convertirse en pretensión de resolver con los mismos instrumentos técnicos incluso el problema de la operacionalidad de un programa de enseñanza. A los autores que ven en los objetivos únicamente una base para valorar, les echa en cara "que se limiten *a priori* a un único criterio de operacionalización", y considera que "las modificaciones de un comportamiento no representan por sí mismas la operacionalización como tal, es decir, la transposición de los objetivos en actividades pedagógicas concretas" (C. Birzea, *Gli obiettivi educativi nella programmazione,* Torino Loescher, 1981, pág. 22). En esencia, para Birzea "la operacionalización indica ese proceso de derivación de los objetivos específicos y, de éstos, a actividades pedagógicas adecuadas. Esta derivación parte de definiciones globales y pasa a través de diferentes niveles de especificación, restringiendo cada vez más el contenido de referencia hasta la secuencia independiente de aprendizaje más pequeña" (*Ibíd,* pág. 21).

tar las decisiones relativas a la práctica de la enseñanza. Pero opina que dicha investigación es fundamental, es decir, que no está subordinada a la investigación psicológica o sociológica y no coincide con ésta (94).

Según Ausubel, Novak y Hanesian, la investigación fundamental en la enseñanza no es sencillamente la aplicación de teorías y principios elaborados en otras disciplinas "de igual forma que la mecánica no es la física en general aplicada a los problemas de construcción de máquinas, ni la medicina la biología general aplicada a los problemas del diagnóstico, del tratamiento y de la prevención de las enfermedades humanas... La verdad es que existen conjuntos teóricos distintos y autónomos que son tan fundamentales como las teorías que sobreentienden" (95).

Con mayor razón, por tanto, tiene que sorprender el poco crédito que se le concede a la investigación en la educación, tanto por lo que atañe a la financiación, como, y sobre todo, por lo que se refiere al compromiso del investigador individual, en comparación con investigaciones análogas, por ejemplo, respecto a las ciencias políticas. Una y otra se ocupan de procesos humanos fundamentales y de instituciones no menos fundamentales, siguen métodos y poseen esquemas conceptuales que se distinguen de los de las otras ciencias humanas. Y, sin embargo, los estudios sobre la educación no tienen dentro de las Universidades la misma "respetabilidad" que en cambio tienen los estudios de ciencias políticas. Hoy en día sucede que "a la ciencia de la educación todavía no se la reconoce universalmente como disciplina académica, lo cual explica por qué los especialistas que se dedican exclusivamente a ella son relativamente pocos" (96).

Tratando la cuestión desde el punto de vista de la formación de los docentes, Peters se pregunta si a una "disciplina" centrada en gran medida en problemas se la puede considerar como disciplina académica. Y responde que "pese a que muchos estudian la educación teniendo en mente problemas prácticos específicos que resolver, la educación no ha de ser estudiada necesariamente de esta forma... Se ha de estudiar con referencia a problemas de índole teorética, así como a problemas concretos, pero en un alto grado de generalidad". Así como en el estudio de la política se puede estar interesado por cómo influye el juicio de la comunidad en las decisiones políticas, sin que por ello se tenga interés ni ideas para influir de hecho en ellas, puede suceder que "el que estudia la educación esté interesado en ver cómo está relacionado el éxito en la escuela con las condiciones socio-económicas, sin que se sienta por ello obligado a producir dicho éxito" (97).

Pero ¿es que los estudios sobre la educación no se hacen precisamente así? ¿Es que no se ha estudiado siempre y no se sigue estudiando la educación rehuyendo siempre que es posible los problemas empíricos e insistiendo en la credibilidad del tratamiento preliminar y de la claridad filosófica? Si la "credibilidad" de los estudios pedagógicos, como ha querido afirmar Wilson recientemente (98), hay que depositarla por completo en los estudios *filosóficos* de la educación, la Pedagogía debería gozar por derecho del máximo prestigio den-

(94) E. Malmquist (en colaboración con H. U. Grundin), *Educational Research in Europe Today and Tomorrow*, Amsterdam, European Cultural Foundation, 1975. Según Malmquist, la investigación en la educación ha de fijarse como objetivo el de contribuir a proporcionar una base en la que fundamentar las decisiones relativas a la práctica de la enseñanza. Esta condición hace que queden excluidas del ámbito de la investigación sobre la educación todas aquellas investigaciones que no estén directamente relacionadas con esta práctica (*Ibíd*, pág. 23).

(95) D. P. Ausubel, J. P. Novak y H. Hanesian, *Educational Psychology* (New York, Holt, Rinheart and Winston, 1978), pág. 22.

(96) J. Laska y M. Gillet, *Foundation Studies in Education* (Metuchen, New Jersey, Scaracrow, 1973), pág. 10.

(97) E. S. Peters, *Education and the Education of Teachers* (London, Routledge and Kegan Paul, 1977), págs. 168-169.

(98) J. Wilson, "The Credibility of Education Studies", *Oxford Review and Education*, vol. 8, n.° 1, 1982. Lamentando las tendencias pragmáticas, directorales y, a veces, abiertamente oportunistas en la educación, afirma que existe una estructura propia del objeto que no se puede obtener de estudios empíricos por síntesis. Lo que hace falta es claridad en el uso de las palabras, que es una cuestión que afecta a la práctica, pero no es por sí misma una cuestión práctica. Y cita un trozo de diálogo mantenido entre un filósofo disidente y un comisario de policía de Moscú. Dice el filósofo: "Vd. se engaña, porque 'loco' no quiere decir 'disidente', los hospitales no son lo mismo que las cárceles y la 'salud mental' no es lo mismo que la 'política'." "¡Ah!, ¡estos filósofos siempre están discutiendo acerca del significado

tro de los estudios académicos. En cambio la Pedagogía y el investigador a título individual sufren de hecho una situación de descrédito (y a veces marginación) y esto significa que el punto de referencia principal de descrédito es precisamente este tipo de credibilidad.

En esencia, lo que hay que preguntarse es si este constante huir del problema empírico y este continuo refugiarse en el discurrir preliminar no serán precisamente los principales responsables de esta situación, y si en base a la escasez de investigadores en este terreno no habrá una Pedagogía incapaz de ayudar al pedagogo, por lo menos en la medida en que la Psicología ayuda el psicólogo y la Sociología al sociólogo.

Cronbach y Suppes, pese a que distinguen entre la investigación cuyos objetivos son el ensanchamiento del conocimiento e investigación puramente instrumental, tienen interés en puntualizar que dicha distinción no es copia de la que existe entre investigación que *produce* conocimiento y la investigación que *consume* conocimiento. La investigación, nos dicen, es siempre la búsqueda "de respuestas a preguntas bien definidas". Pero estas respuestas específicas normalmente son menos importantes que la conceptualización por ellas producida" (99). Es decir, es una investigación que obtiene siempre resultados de conocimiento, independientemente de que se ocupe de la resolución de problemas empíricos específicos. La distinción se hace solamente entre diferentes grados de libertad. Y, por esta parte, puede ser, que produzca resultados básicos hasta una investigación nacida por encargo, pero llevada a cabo con un cierto espíritu de libertad y sin la urgencia de la respuesta inmediata.

Por tanto, si existe un problema de credibilidad de los estudios pedagógicos, ello tiene ciertamente que ver con la exigencia de una mayor productividad en el plano del conocimiento, pero es dudoso que se pueda resolver confiando en la presunta superioridad de este tipo de conocimiento que se sigue considerando básico, sólo porque es preliminar a una investigación más comprometida desde el punto de vista de la elaboración del proyecto y de la intervención. El conocimiento que produce una investigación más comprometida en el terreno de los problemas *empíricos* puede perfectamente ser conocimiento inferior, sino simplemente *distinto;* y, si no es ciencia, tampoco es "ciencia aplicada" (100). A diferencia del conocimiento científico, el conocimiento técnico tiene sobre todo valor *operativo:* no responde al "porque" y no tiene por objeto producir leyes, sino que responde al "cómo" y su objetivo es el de producir reglas de acción. Como tal, tiene un lugar propio en el marco de la epistemología del control. Clark dice: "Cualquiera que sea la premisa o el argumento que lleve a formular nuevas reglas de acción", la prueba para este nuevo conocimiento no está en la calidad de las conexiones lógicas, sino en que, cuando se haya seguido la regla oportuna, la acción sobre la realidad haya permitido alcanzar el objetivo deseado. El test es: ¿funciona la teoría? Si funciona, y es una auténtica consecuencia y no una coincidencia... entonces, ya que no hay nada más allá de los acontecimientos de la realidad, las "reglas de acción" se pueden *confirmar de forma absoluta.* Por el contrario, desde el punto de vista lógico, las "reglas de acción" no se pueden *refutar de forma absoluta,* sino sólo provisionalmente: *todavía* no funcionan (101).

Esta diversidad en la validación explica por qué la falta de leyes científicas no puede impedir el descubrimiento de reglas de acción. Corrientemente se dice que la máquina del movimiento perpetuo es imposible, porque está en contradicción con la primera y la segunda ley de la termodinámica. Pero, si la postura de Popper es lógica, observa Clarke, "esta afirma-

---

de las palabras! Nosotros, los comisarios, tenemos que ser prácticos. Sea como fuere, las palabras y los conceptos son obra del hombre y el hombre puede modificar su significado como quiera". Comentando esta breve conversación, Wilson observa que existen diferentes razones para afirmar que la "credibilidad de los estudios sobre la educación filosófica". Una de ellas es que el significado de las palabras nos atañe por motivos absolutamente prácticos. Otra más es que no hay que ser expertos filósofos para entenderlo.

(99) L. J. Cronbach y P. Suppes, "Research for Tomorrow's Schools: Disciplinated Inquirity for Education", *op. cit.*, págs. 14-15.

(100) M. Clarke, "Technology and Knowledge", *Journal of Further and Higher Education,* vol. 6, n.° 2, verano 1982, pág. 8.

(101) *Ibíd,* pág. 14.

ción es ilógica, desde el momento que ambas leyes de la termodinámica son leyes que *aún no han sido falsificadas*, no leyes comprobadas (102). De ello se desprende que es ilógico convertir a la ciencia en la condición del conocimiento técnico. El conocimiento científico no sólo es la condición *sine qua non* del descubrimiento tecnológico, sino que a veces puede constituir un obstáculo. De hecho, la ciencia basándose en los datos y en las leyes que posee, aún puede considerar imposible un descubrimiento tecnológico. Por lo que se puede decir, como en el aforismo atribuido a J. D. Bernal, que para el descubrimiento tecnológico "la ignorancia de lo que se puede hacer es también su principal suerte" (103).

## La teorización de la enseñanza: entre ciencia y proyecto

Es un hecho decididamente anacrónico (respecto a los cambios acaecidos en el ámbito de la ciencia y del saber) el que las razones con las que todavía se defiende o se excluye la posibilidad de elaborar teorías en el campo de los fenómenos internacionales y humanos, sigan aún remitiéndose a un ideal de ciencia para el que el decidir si un determinado campo puede ser objeto de teorización depende sólo de establecer si éste se puede explicar en términos de leyes más o menos generales y rigurosas.

El elemento anacrónico, en el caso específico de la teorización de la enseñanza, estriba en la reverencia al esquema, por lo que, si se considera, por ejemplo, que a través de los estudios sobre la *eficacia del docente* es posible elaborar una teoría de la enseñanza eficaz, entre las razones que motivan esta confianza está la convicción de que las actividades de la enseñanza también son fenómenos "naturales" (104), que se pueden explicar con los mismos métodos con que las ciencias empíricas descubren relaciones objetivas entre los fenómenos que estudian; mientras que, si se tiene la convicción de que "los fenómenos educativos no son naturales, sino hechos por los hombres" y de que "los problemas de la educación tienen soluciones potenciales y múltiples" (105), también se es de la opinión que "el poder de una teoría de instrucción, si es que se puede encontrar alguna, es dramáticamente limitado" (106).

En realidad, el esquema que no prevé alternativas a los criterios que utilizan la distinción entre hechos naturales y humanos, con el fin de una posibilidad de teorización, hoy en día en gran medida se ha derrumbado como consecuencia de una recuperación, por parte de las ciencias empíricas, de su dimensión operativa y de proyecto, que aún se está produciendo. Retomando las palabras de Lyotard, en la actualidad la ciencia se ha vuelto "practicista", es decir, está más interesada en el acrecentamiento de la potencia y de la funcionalidad a través de objetivos, que en descubrir la verdad (107). Con la crisis de la razón "clásica", las nuevas sabidurías disciplinares tienden a desvincularse de pretensiones de explicación total y a caracterizarse por la propensión hacia las actuaciones que tengan como fin la realidad y por una mayor atención a los "momentos de control, de organización, de funcionamiento del poder" (108). El hecho nuevo reside en que tienden a englobar "segmentos operativos propios de la ac-

(102) *Ibíd*, pág. 14.

(103) M. Clarke, *art. cit.*, pág. 15. Clarke critica también las tentativas de poner la ciencia a la altura de la acción operacionalizando las leyes científicas. "Si las teorías y las leyes de la ciencia física fueran reducidas a reglas de acción por parte de los amantes del operacionalismo, el resultado —desde el momento que las reglas operativas son reglas sociales— sería que la ciencia física quedaría reducida a una rama de la sociología". Pero resulta dudoso que "fuera precisamente esto lo que se quería" (*Ibíd*, pág. 17).

(104) D. C. Berliner, "A Status Report on the Study of Teacher Effectiveness", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 13, n.° 2, julio 1976; B. Rosenshine, "Recent Research on Teaching Behavior and Student Achievement", *Journal of Teacher Education*, vol. 27, primavera 1976.

(105) A. R. Tom, "The Reform of Teacher Education Throungh: A Futile Quest", *Teachers College Record*, vol. 82, n.° 1, 1980, pág. 25.

(106) *Ibíd*, pág. 25.

(107) J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Fertrinelli, 1981 (trad. al castellano).

(108) F. Moroni, "Sistema político e transformazioni dell'apparato tecnico-scientifico", en Varios Autores, *Nuove forme di potere. Stato, scienza, soggetti, sociali*, Milano Franco Angeli, pág. 54.

tuación política, 'invadiendo el terreno'. Ya no sólo la 'verdad', como característica del saber científico, sino la verdad más la voluntad de incidir en las relaciones entre los hombres" (109).

La relación entre la ciencia y el poder, consecuentemente, se vuelve más problemática, precisamente por esta pretensión que quiere convertirse también en proyecto político. "El aparato técnico-científico hace ya tiempo que no es un 'medio' con el que se desarrolla un proyecto de lo 'político'... sino que él mismo, se convierte en elemento de arrastre de una síntesis social y de una forma nueva de definición de lo político" (110).

Pero también la relación con la realidad se vuelve distinta, menos vinculada a modelos preconstituidos de análisis y de comprobación. Como efecto, en parte, de lo que Bridgman llama el "terremoto conceptual" subsiguiente a la gran crisis del 29, la ciencia, de ser elemento de soporte del progreso tecnológico y de crecimiento *lineal* del conocimiento, pasa a convertirse en "factor general de contradicciones, desequilibrios, transformaciones de la forma 'global' del ciclo productivo" (111).

El sentido profundo de estos cambios es que, si el conocimiento tiende a convertirse en un hecho de planificación, la planificación (que es la actividad con la que los hombres se esfuerzan por darle un sentido y una dirección a la historia) está legitimada para existir como hecho de conocimiento: y que, por tanto, existen alternativas para modelos de teorización que tienen pretensiones de *objetividad* respecto al mundo real, mientras que, de hecho, son *instrumentos* para el poder.

Si la ciencia tiende a moverse en una dimensión de planificación, considerada ésta como hecho de conocimiento, la posibilidad de formular leyes generales como única base objetiva de previsión y de control no se puede mantener como criterio para decidir si un determinado campo de estudios puede o no ser objeto de teorización. Efectivamente, en una perspectiva de proyecto no existen leyes cuya legitimidad no haya de ser ulteriormente probada en relación con una realidad distinta, menos factual, que la que ha servido para su validación: una realidad que aún no existe, porque es *ideal*.

En el caso específico de la enseñanza, si el requisito de la *objetividad* ya no constituye un criterio suficiente para decidir si puede ser objeto de teorización, una insuficiencia del estudio de la enseñanza bajo el perfil de la objetividad no puede ser una razón válida para demostrar que una *teoría* de la enseñanza es posible o que no lo es. Por tanto, puesto que los parámetros que definen el nuevo ámbito de validez de las teorías han cambiado en el sentido de proyecto (es decir, de funcionalidad de objetivos más que de adecuación a criterios abstractos de verdad), la eventual posibilidad de formular una *teoría* en el campo de la enseñanza no autoriza a esperar de dicha teoría una base infalible para toda decisión que haya que tomar.

Si es posible una teoría de la enseñanza, ésta no será ni una teoría científica (en el sentido clásico) ni un proyecto. El peligro de agotarse al proponer proyectos o *modelos* específicos de enseñanza es el de restringir considerablemente la dimensión cognoscitiva de la planificación y, por consiguiente, también la amplitud de las elecciones que se pueden llevar a cabo desde este punto de vista. Kaplan dice que el modelo ha de ser siervo y no dueño de lo teórico. "Los modelos pueden ser maravillosos, pero poseen un defecto oculto. Podemos ser utilizados por ellos y, si no tenemos cuidado, pueden influir en nuestros análisis y, de esta forma, controlar nuestros pensamientos" (112).

El peligro opuesto es el de cerrarnos el camino a temáticas tradicionalmente confiadas a la reflexión filosófica, por reverenciar un determinado ideal de calidad científica. Y probablemente sea éste el riesgo que se quiere evitar al perfilar una pedagogía capaz de poner en funcionamiento ese

(109) *Ibíd*, pág. 54.
(110) *Ibíd*, pág. 55.
(111) U. Curi, "introduzione", Varios Autores, *La razionalitá scientifica* (Padora, Francisci, 1978), pág. 25.
(112) A. Kaplan, *The Conduct of Inquiry* (San Francisco, Chandler, 1964), pág. 288.

proceso de "reconstrucción cultural que haga llegar a cada disciplina o sector de estudios los problemas relativos a la organización y a los valores del saber que en tiempos pasados podían constituir la dimensión 'filosófica' de los estudios" (113).

## La formación del profesorado y la investigación en educación

Si existe un punto de vista sobre la educación, y ese punto de vista es el de quien interpreta la dimensión proyectiva y operativa de la misma, habrá que concluir que no tendrá sentido ninguna investigación en educación basada en el supuesto de que, una vez obtenidos determinados resultados, es posible conseguir automáticamente una mutación en la calidad de la práctica didáctica. En realidad, dichos resultados pueden no producir ningún efecto sobre la realidad, por haber sido obtenidos trabajando sobre problemas que no se sitúan en la misma perspectiva de quien tiene que convertirlos en proyectos.

Sólo cabe una mutación efectiva cuando se parte de una relación distinta entre profesor e investigación, que no reduzca a aquél a simple parte de una realidad más amplia que haya que cambiar, sino que le conciba en sí mismo un *criterio* de cambio (es decir, un punto de vista sobre esa realidad). Esta es, pues, una condición que debe tenerse en cuenta desde el conocimiento de toda investigación. Mientras esta condición no se verifique, esto es, mientras que el profesor no sea parte integrante de la investigación, no podrá imputarse a insuficiencias cognoscitivas y operativas de aquél un eventual fracaso en la producción de mutaciones en la praxis por parte de ésta. Si no se está implicado en la investigación no se podrá estarlo tampoco en la responsabilidad de un posible fracaso de la misma (114).

Este aspecto en cierto modo paradójico de la situación se resalta, con frecuencia cada vez mayor, para poner de manifiesto que una relación nueva y distinta entre profesor e investigación es también una de las condiciones para lograr una relación nueva y distinta (más lineal y menos problemática) entre investigación e innovación; y para advertir asimismo que el establecimiento de un equilibrio entre profesor, investigación e innovación no se reduce sencillamente a una igualdad de los respectivos esfuerzos. Es preciso reconocer concretamente que "es el profesor, junto con los demás que están estrechamente vinculados a la enseñanza, quien da la interpretación decisiva de los hallazgos de la investigación" (115).

Sin embargo, son sobre todo los aspectos externos de la profesionalidad, y no los internos de la competencia, los que aparecen en los razonamientos con los cuales se defiende o se ataca la participación del profesor en la investigación. Esto explica por qué es fácil redimensionar aquéllos con los argumentos que aportan éstos.

El filósofo Viano ha afirmado recientemente que es importante, en materia de formación y perfeccionamiento del profesor, inspirarse en criterios no autoritarios, evitando en lo posible toda forma de adoctrinamiento. Pero también ha puesto de relieve que inspirarse en dichos criterios "no tiene nada que ver con la investigación científica, y no se puede confundir esta forma de participación viva y problemática en el perfeccionamiento con la participación en la investigación científica" (116).

(113) L. Tornatore, "Pensiano piuttosto al futuro", *Scuola e Cittá*, n.os 6-7, 1981.

(114) Elbaz ha señalado que "existe una indisponibilidad generalizada a considerar el trabajo de los profesores como una actividad compleja" y añade que lo paradójico de la situación es que, por un lado "se desconoce el papel activo que desempeña el profesor en el descubrimiento de nuevas formas didácticas", mientras que, por otro, "se le implica en las responsabilidades de un posible fracaso" (D. Elbaz, "The Teacher's Practical Knowledge: Report of A Case Study", *Curriculum Inquiry*, vol. 11, n.° 1, 1981).

(115) F. M.Connelly-Miriam Ben-Peretz, "Teachers' Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 12, n.° 22, 1980, pág. 100.

(116) C. A. Viano, "L'aggiornamento degli insegnanti", *Rivista di Filosofía*, n.° 20, Giugno 1980, pág. 287.

A decir verdad, "si se define la investigación científica en términos lo bastante generales, todo puede reducirse a la investigación y ésta es asequible a todos. Preguntarse si llueve, sacar la mano por la ventana y meterla mojada, cerciorándose de que en el piso de arriba no hay ropa tendida que gotee, es una pequeña muestra de investigación científica, pero absolutamente inadecuada si se pretende definir, en *sus rasgos sobresalientes y más interesantes,* las investigaciones que efectivamente se realizan en la cultura científica. Los campos disciplinarios y sus pequeñas zonas de contacto con otras disciplinas presentan situaciones que no pueden manejar con aquella muestra" (117).

Mucho más cautos hay que mostrarse con las innovaciones de este tipo cuando, para sostenerlas y conducirlas, se apela a la pretensión de las llamadas ciencias de la educación "de proporcionar el horizonte unitario del proceso escolar-educativo en nombre de su propia cientificidad" (118). Según Viano, el peligro que entrañan una formación y un perfeccionamiento manejados directamente por la pedagogía es el de transformar en moda cultural y en "movimiento" lo que en el campo de las ciencias y de la epistemología se propone como hipótesis.

En el campo del perfeccionamiento relacionado con las innovaciones científicas es fácil, en particular, comprobar que la mayor parte de las iniciativas "han dado lugar a la aparición de "modas culturales", que apelan a unas innovaciones, por así decirlo, científicas, pero que en seguida se hipostasían en concepciones epistemológicas y filosóficas: el éxito del estructuralismo lingüístico, de la semiología y de la lógica matemática son buenos ejemplos de lo expuesto. Lo que en el terreno de la investigación se propone con cautela o con agresividad, pero es impugnado de inmediato y dura relativamente poco, pasados por los filtros de la didáctica y del perfeccionamiento tiende a hacerse estable" (119).

La exposición de Viano es impecable. ¿Cómo se le podría contradecir si las razones con las que se defiende el derecho del profesor a la investigación se basan en una distinción entre profesor e investigador medida por el tiempo que le dedicaría uno en comparación con el otro? Stenhouse ha analizado hace poco algunas de las objeciones que suelen oponerse a la figura del profesor como investigador, y a ésta en particular: que su implicación en la acción y el tipo de interés, principalmente práctico, que le mueve no constituyen condiciones favorables para una investigación que pretenda ser neutra y objetiva.

Para Stenhouse, tal objeción es insostenible. "De mi experiencia", dice, "deduzco que se exige al investigador profesional más fidelidad a sus teorías, que al profesor fidelidad a su trabajo. (...). Veo muchas más distorsiones debidas a batallas académicas que a la pasión con que se afrontan los problemas prácticos (...). En general, el investigador profesional es más vulnerable, a causa de su distanciamiento de la práctica, que el profesor, por efecto de su compromiso con la práctica" (120). Y concluye así: "El impedimento más serio para el ejercicio de la investigación por el profesor es, sencillamente, la falta de tiempo" (121).

La referencia al tiempo disponible para estas tareas es fundamental en la definición que Laska y Zandan ofrecen al investigador en educación. Este es, para ellos, "toda persona

(117) *Ibíd,* págs. 287-288.

(118) *Ibíd,* pág. 289.

(119) *Ibíd,* pág. 276. La búsqueda de "puntos de contacto con las distintas formas del saber, a través de mediaciones epistemológicas", observa también Viano, expone al peligro de presentar "un cuadro muy simplificado de la investigación científica". En realidad, las epistemologías "son instrumentos traicioneros, porque tienden a dar rigidez a determinados puntos del proceso de búsqueda y sistematización del saber. Así, algunas teorías y doctrinas generales, que en el proceso científico real automáticamente se limitan y se toman en sentido parcial, terminan por convertirse, no sólo en contenidos definitivos de la ciencia, sino en instrumentos para interpretar el mismo saber científico general" (pág. 289).

(120) L. Stenhouse, "What Counts-as Research?", *British Journal of Education Studies,* vol. XXIX, n.° 2, junio 1981, pág. 110.

(121) *Ibíd,* pág. 111.

que dedica parte importante de su tiempo a actividades de investigación en este campo" (122).

Ante razones como las expuestas, que apelan a una presunta profesionalidad ya orientada hacia la investigación, las razones que apelan a una investigación que tiene poco que ver con el nivel actual de profesionalidad de los profesores son indiscutibles, aunque fáciles. En realidad, si nos situamos en el plano de la profesionalidad, el derecho del profesor a la investigación es insostenible, no sólo porque no está profesionalmente preparado, sino también porque carece de *mentalidad* investigadora, como lo demuestra el sempiterno recurso a una presunta categoría de *expertos* para buscar soluciones de problemas que puedan tenerlas, sólo porque hasta ahora no se han planteado como *problema de investigación*. Pero el profesor no es sólo alguien que pueda formarse profesionalmente, ni tampoco la participación en la investigación está únicamente justificada en una profesionalidad, orientada hacia la investigación, por mucho que esto es lo más deseable. El profesor tiene derecho a la investigación, a ser parte integrante de ella, no porque tenga nada de que jactarse en punto a la profesionalidad, sino porque tiene algo que aportar en cuanto a la competencia; no se trata, entiéndase bien, de una contribución efectiva a la solución de los problemas educativos, sino de una contribución relativa a la perspectiva con la que deben encararse tales problemas y la propia investigación dirigida a resolverlos. Y si éste es el plano en el que se justifica aquel derecho, ya no pueden ser los mismos los términos en los que suele discutirse. De hecho, existen razones que permiten preguntarse si la investigación en educación está a la altura de la *competencia* del profesor, por lo menos en cuanto a las razones que se aducen para demostrar que no existe una *profesionalidad* de éste que se encuentre a la altura de la investigación. Si ésta versa únicamente sobre los modos de transmisión del saber, no puede decirse que esté a la altura de la *competencia*, es un punto de vista sobre la educación y, por tanto, sobre el saber mismo, y la enseñanza no es una parte de la educación, sino la educación misma, vista en su dimensión proyectiva y operativa. El derecho del profesor a la investigación es también el derecho a una investigación distinta, en la cual los problemas de la enseñanza se planteen y estudien como lo que efectivamente son, es decir, problemas relacionados *directamente* con los fines de la educación.

Sólo así puede explicarse la exigencia constante de una ampliación de las tareas de la investigación (aparte del aumento de su dimensión de autonomía) que se advierte en la tendencia, ya generalizada, a concebir la educación como 'investigación participativa", ni por qué viene difundiendo desde hace unos años ciertas figuras profesionales nuevas, como la de los profesores colaboradores, en un intento de dar expresión concreta a dicha tendencia.

Naturalmente, en una perspectiva en la cual el profesor es parte integrante de la investigación, ésta adquiere una relación nueva y distinta con el problema del profesor a quien hay que formar. Si la investigación no *precede* al profesor ya formado, no puede ser un hecho *consecutivo* a un programa de formación. La iniciación en la investigación debe producirse antes y acompañar a todo el proceso formativo. Laska y Zandan (123) observan que, en la mayoría de los países, los mé-

(122) A. Laska, P. Zandan, "Recherche et pratique en education: Commen renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général", *Colloque international CEPES*, Bucarest, Rumania, 10-15 de noviembre de 1980, pág. 4. Para mayor claridad, conviene señalar que la participación de los profesores en la investigación, para estos autores, lo mismo que para los demás que intervinieron en el coloquio de Bucarest, es sólo una estrategia para resolver un problema importante, que es el de la utilización de la investigación en el aspecto del cambio de las prácticas. Desde esta perspectiva, asumen un relieve cada vez mayor unas figuras profesionales nuevas, que tienen la función de hacer de intermediarios entre los investigadores y los prácticos, y a las que se denomina de diversas maneras: "intermediarios sociales" (J. Coliman, E. Katz, H. Mendel, *Medical Innoovations: A Diffusion Study*, Indianapolis, Indiana, Bobbs & Merrill, 1966), "guardianes del saber" (A. H. Roberts, J. K. Larsen, *Effective Use of Mental Health Research Information*, American Institutes for Research, Palo Alto, California, 1971), "corredores de la investigación" (J. L. Sundquist, "Research Brokerage: The Weak Link", en L. E. Lynn (comp.), *Knowledge and Policy: The Uncertain Connection*, National Academy of Education, Washington, DC, 1978], "ingenieros sociales" (J. Rothman, *Using Research in Organization: A Guide to Successful Application*, Beverly Hills, California, Sage, 1980).
(123) *Ibíd*, pág. 30.

todos de investigación en educación y la incorporación a ésta se producen solamente en los cursos superiores. En realidad, la organización de cursos de investigación en niveles inferiores permitiría ya incrementar las perspectivas de utilización de los resultados de investigación. Sobre todo, permitiría formar en los futuros profesores una *mentalidad investigadora,* "en oposición a una mentalidad que recurre a la formación de un equipo de expertos" (124).

## Valoración de la competencia y de la profesionalidad de los profesores

Pese a la abundancia de estudios realizados, no está muy claro ni existe consenso acerca de lo que sea un "buen profesor". En palabras de Coombs, "las investigaciones sobre la competencia, hasta ahora, no han podido aislar ningún rasgo común a los buenos profesores" (125). Y no faltan los absolutamente pesimistas acerca de la posibilidad misma de individualizar efectos concretos que se deban a otras tantas acciones específicas del profesor, en un campo en el que no existen reglas precisas de acción. "La bibliografía existente", señala Averch, "presenta abundantes ejemplos de prácticas educativas que parecen haber influido de forma significativa en los resultados de los alumnos. Pero el problema es que, invariablemente, se encuentran otros estudios, de enfoque y metodología similares, que demuestran que prácticas idénticas son ineficaces. Así, pues, no tenemos una idea clara de por qué una práctica que parece eficaz en un caso resulta ineficaz en otro" (126).

Cabe observar, sin embargo, que en los últimos años se han producido mutaciones que han dado lugar a un auténtico cambio en los términos, a menudo simplistas, en los que se abordaba el tema en los clásicos estudios sobre la eficacia del profesor. Y no están en juego los factores (o "icorrelatos potenciales") a los cuales deban atribuirse los resultados del aprendizaje, sino precisamente estos *resultados* en cuanto criterios para juzgar sobre la valía o no de los profesores.

En el esquema de Mitzel, que es el más amplio de los elaborados en este campo, se incluyen nada menos que cuatro categorías de variables: variables de *personalidad,* variables de *contexto,* variables relativas al *proceso* de enseñar-aprender y variables de *resultado.* La novedad en relación con esquemas anteriores radica en que el acento no se pone ya en la relación entre variables de proceso (los comportamientos en el aula) y las variables de resultado. Los rasgos de personalidad no son, pues, ya los únicos "correlatos potenciales" del profesor eficaz, sino que se prefiere atender a unas variables más relacionadas con su comportamiento en clase (que constituirán, en los futuros estudios, el único centro de verdadero interés de los investigadores).

Pero el criterio último para juzgar acerca del valor de estos factores sigue siendo como más tarde admitiría Gage, "el rendimiento de los alumnos o cualquier otro objetivo que se pretenda conseguir, sea cognoscitivo, afectivo o psicomotor" (127).

Para las nuevas orientaciones, los resultados del aprendizaje no son ya el criterio por antonomasia para evaluar la calidad del profesor, y no sólo para la dificultad inherente a todo intento de identificar las complejas variables que originan tales resultados (dicen Medlye y Crook que "juzgar a un profesor por los resultados, en una situación en que haya otros factores que puedan determinarlos, no es justo ni lógico") (128),

(124) D. Court y P. Lapati, "The Research Process", estudio preparado por la *Educational Research Review and Advisory Group,* Proyecto del IDRC (Internation Development Research Centre), Ottawa, Canadá, abril de 1979.

(125) A. Coombs, R. Blume, A. Newman y H. Wass, *The Proffesional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation, op. cit.*

(126) A. Averch y cols., *How Effective is Schooling? A Critical Review of Research,* Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1974, pág. 172.

(127) N. L. Gage, *Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for a Scientific Basis,* Stanford University, Pacific Books Publisher, Palo Alto, 1972, pág. 28.

(128) M. Medley y P. R. Crook, "Rsearch in Teacher Competency and Teaching Tasks", *Theory into Practice,* vol. XIX, n.° 4, 1981, pág. 297

sino por una tendencia, cada vez más evidente en estos años, a distinguir, como elemento básico de juicio, entre la "competencia" y el comportamiento *eficaz*. Al paso que este último puede medirse por los efectos finales, la primera parece depender más del conjunto de capacidades que permiten al profesor disponer "tareas de enseñanza".

Si, desde la perspectiva de la "competencia", enseñar es tan sólo *disponer*, en el sentido de "organizar las contingencias de la clase de suerte que los niños vivan experiencias y emprendan actividades que sean favorables para el aprendizaje" (129), el acierto del profesor "no puede medirse ya en función de todo lo que el niño aprende, sino más bien en función de lo que éste hace, de las experiencias que tenga oportunidad de vivir" (130).

Por otra parte, no se advierte de qué modo podrían evaluarse los resultados, una competencia que, en la praxis corriente (según las investigaciones más recientes), no está relacionada con una definición preliminar de los objetivos. Si el profesor programa inspirándose en los fines generales de la educación, y por tanto prescindiendo de toda preocupación por predefinir resultados específicos, hay un aspecto de su valía como tal profesor que no puede medirse presuponiendo como parámetro único el logro concreto de unos resultados específicos. Este aspecto no tiene ciertamente nada de marginal, como resulta el hecho de que gran parte de las dificultades (e insuficiencias) que se presentan en la elaboración y realización de un proyecto educativo se deben casi siempre a unas opciones de enseñanza tomadas sin la necesaria conciencia de lo que requiere la definición de una *tarea de enseñanza*.

Detrás de la debilidad del activismo como *proyecto*, ¿no habrá quizá una insuficiencia teórica relacionada con una noción de la enseñanza como hecho meramente *instrumental*, es decir, que no requiere una reflexión específica ni, por ende, una competencia específica?

Si se analiza el concepto de "experiencia" de Dewey, fácilmente se advierte hasta qué punto, al *proyectar* (es decir, al controlar) una experiencia, puede ganarse o perderse algo de lo que estaba convencido de ganar o perder al teorizar sobre dicha experiencia como mero *principio* pedagógico.

Las situaciones mediante las cuales se pueden suscitar genuinas experiencias de pensamiento son, para Dewey, situaciones problemáticas cuya única forma de control es la que se puede ejercitar mediante los dos criterios de la *continuidad* (ensanchamiento progresivo de la experiencia) y la *interacción* (importancia igual de los factores objetivos y subjetivos). Pero las situaciones problemáticas se pueden definir de muchos modos, cada uno de los cuales puede tener salidas que no siempre son las que se preveían, y ante las cuales la "experiencia" de Dewey se encuentra completamente inerme.

Una situación problemática no es nunca *epistemológicamente* neutra: puede estar dispuesta prescindiendo de toda preocupación por preestablecer jerarquías y prioridades en los contenidos de estudio, pero esto no le impedirá suscitar experiencias que se encuadran siempre en una concepción determinada del conocimiento y del saber.

En lo que se refiere al aumento de la capacidad de elaborar autónomamente informaciones y de cuestionar la realidad, una misma experiencia ofrece distintos resultados según esté más o menos contextualizada con arreglo a determinadas exigencias de control de la *calidad* del conocimiento mismo. Una situación problemática puede ser *real*, pero al mismo tiempo, poco o muy *compleja*, poco o muy *estructurada* (131). En cualquiera de estos casos se pueden perder o ganar muchas ventajas que, para Dewey, derivan del empleo del pensamiento en situaciones reales.

(129) *Ibíd*, pág. 295.

(130) *Ibíd*, pág. 297.

(131) A juicio de David Hunt, se puede preparar una situación en distintos niveles de complejidad y estructuración, según el grado de desarrollo conceptual *(conceptual level)* de los alumnos. En general, "cuanto más alto es el CI de un alumno, es más fácilmente "asequible" con tareas complejas, pero poco estructuradas (...), mientras que los alumnos con bajo CI son más accesibles con formas de presentación más estructuradas, pero menos complejas" (D. Hunt, "Matching Models for Teacher Training", Bruce Joyce, Marsha Weil, *Perspectives for Reform in Teacher Education*, Englewoods Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1971, pág. 59).

Una situación real, pero dispuesta sin la necesaria conciencia de que posee *efectivamente* distintos niveles de complejidad y estructuración, puede suscitar en algunos casos unas experiencias menos liberadoras de las que se supone que se dan en situaciones de *tarea.* Una situación puede ser *compleja,* pero no podrá ser a la vez *real* sin que las ventajas debidas al compromiso directo en una situación no se vean superadas por los riesgos conexos a la eventualidad de no encontrar las respuestas más adecuadas y de hallarlas en marcos de pensamiento demasiado reducidos.

Una situación *continua* de experiencias realizadas da mayor seguridad emotiva y motivacional, pero no siempre una mayor familiaridad con la situación permite salirse de los modos habituales de pensar. Una situación *discontinua* (o disonante), en cambio, da menos seguridad, pero entraña más posibilidades de ruptura con las viejas estructuras y de inducción al pensamiento creativo e independiente. Una situación *discontinua* se puede situar fuera, no sólo de la experiencia ya hecha, sino también de la experiencia posible, y precisamente por ello tener mayor poder de inducción a la creatividad y la divergencia; pero, en este caso, no puede ser una situación real.

Una situación puede ser *continua* pero no interesante, o bien interesante pero carente de relaciones precisas de continuidad con las experiencias ya hechas. Una situación puede ser *continua e interesante,* pero no conseguir un ensanchamiento del interés por unas experiencias distintas y de los conceptos que permiten pensar sobre la realidad. Y así sucesivamente. Éstos y otros muchos, son diferentes modos de disponer situaciones de experiencia, y el hecho de que a cada uno de ellos correspondan salidas que a menudo difieren mucho entre sí demuestra que una teoría de la experiencia no tiene gran valor proyectivo ni operativo si no se traduce en una teoría del *control* de la experiencia.

Por otra parte, hay que señalar también que la operatividad efectiva de un principio y de una variable no es la que se les atribuye en la teoría de origen. Se pueden, por ejemplo, enseñar ideas generales y capacidades generales teniendo como teoría conductora una determinada concepción mental, pero los resultados efectivos dependen de la situación global en que se produzca la enseñanza. De hecho, es fácil redimensionar cierto nivel de *generalidad* a partir de un máximo de *indicatividad* (o de estructuración): en este caso, el contenido es general, pero se traduce en una *tarea de enseñanza* que le confiere un contenido específico.

## Competencia del profesor e investigación etnográfica en educación

El estudio del modo de pensar y razonar de los profesores cuando se abordan problemas de educación se sitúa en una investigación social más amplia que presenta, respecto de las orientaciones precedentes (sustancialmente, la funcionalista y la neopositivista) estas tres características principales: 1. en la explicación de los fenómenos sociales desempeñan un papel preeminente las propias *perspectivas* de los componentes del cuerpo social; 2. la atención principal se dirige a las relaciones que se dan en los microniveles, no a las que existen en las estructuras sociales más vastas, y 3. no se concede mucha importancia a los criterios para la recogida de datos, ni se hace referencia explícita a la validez de los hallazgos.

En la orientación epistemológica inspirada en el funcionalismo, el sistema social se estudiaba como un todo, caracterizado por necesidades o funciones especiales a cuya satisfacción concurrirían las actividades de los distintos subsistemas interrelacionados entre sí, como la familia, el sistema económico, la comunidad y la escuela. Gran parte de la investigación se encaminaba a indagar acerca de la adecuación por tales subsistemas en relación con los objetivos predeterminados por el sistema más general. Pero "los objetivos, en sí, se consideraban como fundamentalmente no problemáticos" (132).

En la investigación social de inspiración neopositivista, en cambio, lo fundamental era lograr "una representación del

(132) D. Reynolds, "The Naturalistic Method of Educational and Social Research. A Marxist Critique", *Interchange,* vol. 11, n.° 4, 1980-81, pág. 78.

sistema social como poseedor de una existencia absolutamente independiente de las percepciones que de él tuvieran sus componentes" (133), por lo que: 1. las ciencias sociales tenían que proporcionar explicaciones de la realidad social completamente similares a las que eran propias de las ciencias naturales, y 2. las ciencias sociales debieran valerse de los mismos métodos de las ciencias naturales, tanto en la búsqueda de las explicaciones como en la evaluación de éstas.

Los modelos representados por estas dos orientaciones empezaron a entrar en crisis a partir de la década de 1970, cuando se hizo cada vez más evidente su inadecuación para explicar una realidad que, entre tanto, se había ido haciendo enormemente más compleja. Algunos autores observaron que la mejor comprensión del mundo social que se obtenía con la metodología neopositivista rendía, en realidad, mucho menos de lo que había prometido (134). Otros consideraron que la indagación social inspirada en el funcionalismo era incapaz de explicar los conflictos de valor y la insuficiente integración entre las partes del sistema social (135).

La incapacidad cada vez más manifiesta para ofrecer respuestas adecuadas para los grandes problemas de las modernas sociedades industriales conduce a una progresiva desconfianza hacia dichos modelos, y el papel mismo de los *expertos* comienza a ser motivo de sospecha (136). En el plano político, el fracaso de la investigación se manifiesta como rechazo del gradualismo y como retorno a las tesis de Marx. La adopción de una perspectiva de estudio marxista entraña la superación "tanto de cualquier indagación no contextualizada que se realice en los microniveles como de las muchas indagaciones (...) que se hacen en los microniveles y que no cuestionan la conciencia del hombre y le reconocen una independencia insignificante respecto de la base económico-social" (137).

Pero el hecho nuevo, en lo que respecta a la investigación en educación, es que los estudiosos recientes "prefieren utilizar la etnografía como método de recogida de datos y tienden todos a representarse 'naturalistamente' la riqueza y la complejidad de la vida social tal como es en la realidad" (138). Esta nueva orientación enlaza en parte con un renovado interés por la sociología del conocimiento. Según Berger y Luckmann, el conocimiento que los miembros de una comunidad tienen de sí mismos y de la continuidad de que forman parte es la clave para entender y explicarse lo que acontece en ésta (139).

Por ello, "la sociología del conocimiento debe ante todo interesarse por lo que las personas saben de la realidad de cada día, en un plano no *teórico* o *preteórico*". Precisamente, este acontecimiento "constituye la fuente de los significados, sin los cuales no podría existir ninguna sociedad" (140).

En el ámbito de la sociología de la educación, resulta fundamental "una indagación del proceso por el cual quienes intervienen en actividades educativas construyen, tratan y definen su realidad de cada día. La índole del conocimiento escolar, la organización de la escuela, las ideologías de los profesores, cada resultado educativo, todo se hace relativo, y el objeto de la sociología de la educación consiste en descubrir qué constituye la realidad para quienes se encuentran en una situación dada, cómo llegan a esa concepción de la realidad y cuáles son las consecuencias sociales de estas interpretaciones" (141).

Desde esta perspectiva, Michael Young reprocha a los sociólogos el dar por descontados los problemas de los educa-

(133) *Ibíd*, pág. 79.
(134) C. Wright-Mills, *The Sociological Imagination*, London, Harmondworth, 1970.
(135) A. Gouldner, *The Coming Crisis in Western Sociology*, New York; Basik Books, 1970 (trad. al castellano).
(136) G. Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, London; Macmillan, 1977.
(137) D. Reynolds, *art. cit.*, pág. 86.
(138) *Ibíd*, pág. 80.
(139) P. Berger, P. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, London; Allen Lane, 1971, pág. 27 (trad. al castellano).
(140) *Ibíd*, pág. 27.
(141) L. Barton, S. Walker, "Sociology of Education at the Crossroads", *Educationa Review*, vol. 30, n.° 3, 1978, pág. 38.

dores, y recomienda que se decidan a tratar como problemáticas las categorías de legitimación de estos últimos, considerándolas como *realidades* propiamente dichas?, construidas en unos contextos institucionales específicos. "Las categorías existentes, que para los padres, profesores, niños e investigadores diferencian la casa de la escuela, el aprendizaje del juego, lo académico de lo no académico y la destreza de la estupidez, deben concebirse como socialmente construidas, algunas de ellas con poder de imponer sus construcciones o significados sobre los demás" (142). Por ello es importante no sólo porqué existen todavía ciertas categorías dominantes, sino también en qué medida reciben la influencia de las estructuras sociales, políticas y económicas más amplias que existen fuera de la escuela (143).

La nueva investigación *descriptiva* en educación se sitúa en este ámbito renovado de indagación social y ha dado ya algunas aportaciones importantes. Entre ellas, y no es la última, ha permitido verificar que "el problema de los objetivos, que durante tanto tiempo predominó en la discusión científica acerca de los currículos, no tiene importancia en la práctica de planificación de los profesores" (144), y que por tanto, la cuestión de los currículos, en su conjunto, es mucho más compleja, porque no se apoya en categorías deducibles linealmente de premisas de valor.

Un ejemplo de investigación descriptiva es la que estudia los conocimientos *prácticos* de los profesores, es decir, ese tipo particular de conocimientos que les guían en su trabajo. Según Elbaz, a quien se debe una de estas investigaciones, el supuesto de que en los profesores existe un bagaje bastante amplio de conocimientos (sobre la materia, sobre la organización de la clase, sobre las experiencias de aprendizaje, sobre las necesidades, intereses y capacidad del niño, sobre el contexto social de la escuela, sobre sus propias capacidades y limitaciones como profesores) "no constituyen una afirmación empírica acerca de la competencia real de los profesores, ni pretende ser un juicio de valor sobre sus conocimientos (...). Más bien responde al propósito de empezar a contemplar la actividad de enseñanza como ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que, al realizar su trabajo, afrontan todo tipo de tareas y problemas" (145).

(142) M. F. D. Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Macmillan, 1971, pág. 2.
(143) *Ibíd*, pág. 2.
(144) P. L. Peterson, R. W. Marx, C. M. Clark, "Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 15, 1978.
(145) F. Elbaz, *art. cit.*

# EL PERFECCIONAMIENTO COMO DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN Universidad de Valencia, 1989

La importancia del perfeccionamiento o formación permanente de los docentes tiene una justificación en sí misma, en tanto la enseñanza es una actividad social sometida, como otras, a cambios constantes que precisan respuestas apropiadas por parte de todos los elementos que configuran la realidad de la educación, siendo uno de los más decisivos el profesorado. La necesidad de los cambios procede de la evaluación de las funciones sociales de la educación, de la transformación de sus contenidos y de alteraciones en cuanto a la orientación de sus formas pedagógicas.

Circunstancias importantes acentúan la sensibilidad general hacia el problema. La perspectiva de un sistema educativo casi colapsado, en cuanto a su expansión, con un profesorado relativamente joven, lo que conllevaría, en todo caso, pocas esperanzas de introducir profesores hipotéticamente mejor formados por la vía de nuevas inserciones procedentes de la formación inicial; y, por otra parte, la escasa fe de que la formación inicial sea un motor de cambio de la calidad de la enseñanza, lo que no deja de ser una buena excusa para obviar su transformación con vistas, incluso, a que se convierta en una red de recursos de perfeccionamiento.

Dicho lo cual, es evidente que el perfeccionamiento de profesores debe ser una función permanente en los sistemas educativos desarrollados que han cubierto básicamente las necesidades de expansión, que, como es natural, adquiere más urgencia en momentos de cambios estructurales en los mismos. Al margen de reformas del tipo que fuere, es preciso plantearse esa función como necesidad constante para no caer en la tentación de entrar en ciclos de sensibilidad acentuada por el tema, en la cresta de las reformas, y caer después en los baches del olvido cuando el sistema ha vuelto a estabilizarse o cuando los programas políticos se vienen abajo.

Esta motivación básica nos va a dar lugar a plantear la Formación Permanente de Profesores a través de un *modelo de desarrollo profesional* y no como una táctica para suplir *carencias*, que se consideran sólo como tales en momentos de reajustes a cambios estructurales del sistema, del currículo, etc. La transformación de las funciones sociales de la educación, de la cultura y de las formas pedagógicas es constante, por lo que el perfeccionamiento docente, desde la política educativa, debiera preocuparse, básicamente, de establecer los medios, la estructura y los mecanismos administrativos para esas readaptaciones continuas. El tema es capital, si estamos, además, de acuerdo en que una de las principales carencias de nuestro sistema está, precisamente, en la falta de recursos e instrumentos de perfeccionamiento, supuestos los económicos. Pero mientras estos últimos se pueden aumentar con la voluntad política de hacerlo, los otros requieren tácticas coherentes y tiempo para generarlos.

El objetivo de esta ponencia es, básicamente, exponer algunos puntos de referencia para pensar las estrategias de formación de docentes.

El grado de determinación que produce cada uno de estos factores que vamos a tratar es muy desigual en diferentes aspectos de la profesionalidad docente. Desde la pretensión de establecer modelos globales de perfeccionamiento y con vistas a plantear estrategias metodológicas más concretas es necesario compaginar las derivaciones procedentes de cada uno de esos grupos de interrogantes, y sobre todo atender a la especificidad de la profesionalidad del profesor contextualizada en un medio determinado para ofertar perspectivas y alternativas que tengan visos de poder desencadenar efectos reales.

Desde esta consideración sistemática del problema, al final no vamos a encontrar un panorama fácil para actuaciones coherentes, ni tampoco una ordenación simplificada que nos dé una dirección sencilla para establecer las metodologías en este campo. Por el contrario, se dibuja una problemática contradictoria, como ocurre en cualquier otra realidad social.

No creo que se pueda absolutizar, por otra parte, hablando de modelos concretos de perfeccionamiento de profesores como si existiesen categorías y experiencias bien delimitadas. Sin embargo, se puede hacer un esfuerzo para sistematizar orientaciones y tácticas de formación, desde un punto de vista metodológico, y estrategias de perfeccionamiento, de cara a su organización.

Como precaución previa habría que establecer alguna prevención contra un cierto maximalismo profesional exigido desde fuera a los profesores. Hablar de perfeccionamiento de docentes supone en muchos casos elaborar un discurso en el que se reflejan los ideales políticos, culturales, etc., sintetizados en arquetipos de comportamiento profesional que contrastan, en cuanto a exigencias con las posibilidades reales de los profesores, definidas éstas por las propias *condiciones del puesto de trabajo* que desarrollan y por el papel que realmente tienen en una sociedad, donde la cultura, su transmisión y recreación no son facetas muy apreciadas en realidad, por encima de declaraciones retóricas.

El sobreénfasis en la función docente se da en paralelo a la proletarización y desprofesionalización docente, como consecuencia de la transformación técnica de su función y de la fuerza de la burocratización del sistema. Es, a la vez, una consecuencia de la acentuación de exigencias educativas que se vuelcan sobre la escuela con motivo de la pérdida de vigencia que otros sistemas de socialización están teniendo. Sobreponderación que se da al tiempo que la institución escolar también se "desprofesionaliza" en la función que explícitamente ha sido su más propiamente definidora: la transmisión del conocimiento.

Lo cierto es que, al tiempo que la sociedad descarga en el sistema de educación institucionalizada funciones de socialización de los alumnos cada vez, y de forma explícita, más ambiciosas, se está operando una transformación sustancial en los mecanismos de comunicación cultural en la sociedad que alteran sensiblemente la función culturalizadora de la escuela y de los profesores (Gimeno, 1988). Contradicción que se refleja en la mutación de funciones adscritas a los profesores y en los conflictos que en el seno del colectivo profesional se producen .

Querría destacar dos aspectos básicos previos que deben servir de referencia a cualquier intento de ofertar cualquier propuesta que quiera hacerse en este campo.

A) Primeramente, recordar que, aunque sea inconscientemente, cuando se plantea el perfeccionamiento de profesores se está asumiendo una cierta falta de acomodación y alguna insatisfacción sobre su actuación pro-

fesional respecto de objetivos que ha de satisfacer el sistema escolar, sobre falta de respuesta a nuevas necesidades sociales, culturales, etc., o, simplemente, cuando se habla de mejora de la calidad de la enseñanza. En muchos casos, desde una perspectiva funcionalista de acomodación del tipo de función de los docentes a nuevas condiciones de trabajo, cuya definición no siempre es explícita, se reconoce un dato socioprofesional decisivo: que los docentes en general no tienen la iniciativa del cambio social y/o políticamente deseable respecto del papel que ha de cumplir la institución escolar. Perfeccionar profesores, como en otras ramas de la producción, es rellenar alguna especie de vacío, carencia o falta de acomodación a nuevas formas de producción.

De esta suerte, se afianza una especie de modelo de perfeccionamiento que podría llamarse "carencial", en tanto parece dirigirse a suplir huecos, que suele potenciarse al ir acompañado en muchos casos de una concepción empresarial, gerencial, burocrática, incluso en ocasiones autoritaria, de la política educativa.

La clave de funcionamiento de esta perspectiva se apoya en el diagnóstico de carencias, denuncias por obsolescencia, ineficacia, etc. Parte de la suposición de que alguien sabe más que otros o posee formas de hacer nuevas, concibiéndose que puede transmitirlas u obligar al cambio de los que lo necesitan. O, con argumentos de carácter más técnico, se cree que los conocimientos sobre las bases teóricas de la profesión docente tienen suficiente autoridad científica y posibilidades para cambiar o elaborar modelos prácticos. En el fondo se parte de que la competencia docente se puede delimitar y transmitir o provocar más o menos con nitidez, además de pensar que el que la imparte tiene el modelo adecuado.

Los valores cultivados por esta perspectiva son, fundamentalmente: la adaptación a modelos exteriores o la creencia de que la competencia técnica se apoya en conocimientos que una vez asimilados se aplican deductivamente a la práctica. Es la perspectiva técnica de entender la profesión docente (Pérez, 1988; Schön, 1983,1987). De esta orientación se extrae una consecuencia para la política de perfeccionamiento: difundir conocimientos entre los profesores, hacer públicos y divulgar los modelos considerados apropiados.

Es decir, bajo el tema de perfeccionamiento subyace el problema del papel de los profesionales de la práctica educativa en la definición de lo que es y ha de ser la misma. En general, la evolución de diversos factores sociales, por la propia institucionalización de la educación escolarizada, por la creciente tecnificación de los procesos pedagógicos y por la debilidad de la formación y *status* del profesorado de la enseñanza obligatoria, llevan a afirmar la convicción de que este colectivo profesional sufre un proceso de desprofesionalización que afecta a la esencia misma de lo que después pasa a conceptualizarse como perfeccionamiento: suplencia de la debilidad profesional y formativa.

O, al menos, se considera que no todos los componentes del colectivo profesional están en situaciones equivalentes en cuanto a distancia, si se puede hablar así, respecto de la imagen de lo que parece un modelo ideal de trabajo profesional.

Con ello quiero señalar que cuando se plantea una política de perfeccionamiento tiene que cuestionarse el problema de cómo los profesionales de la docencia han de intervenir en la definición de esa política, de las necesidades a cubrir en función de en qué medida son también los definidores de los "modelos de calidad" de la práctica de enseñanza. Sin pensar en un corporativismo profesional que pretenda dejar sólo a los pro-

fesores la legitimidad de definir "técnicamente" los contenidos y las formas de su actuación profesional. En toda política o modelo de formar profesores late el tema de la definición de los márgenes de su autonomía profesional en el puesto de trabajo (Mattingly, 1987), algo que se manifiesta en la definición de las condiciones de ese puesto, de su contenido y en las argumentaciones para racionalizarlo.

La perspectiva "carencial" marca toda una línea de actuación, metodológicamente hablando, al perfeccionar profesores cuando los desfases entre formación y necesidades son muy evidentes: la provisión de cursos para lograr la titulación necesaria dentro del sistema educativo. Un procedimiento que después se hace extensivo a otras tácticas de formación bajo el esquema de cursos diversos, a imagen y semejanza de cualquiera otro tipo de estudios, sin entrar en la consideración de cómo puede cambiarse el comportamiento profesional de los docentes y de si puede alterarse sin reacomodar las condiciones en las que ejercen. La formación de profesores, sometida a las normas "academicistas" de cualquier otro título, además de no ser, precisamente, de los más prestigiosos, carece de especificidad profesional, salvo el añadido práctico, que no siempre se considera.

Entre nosotros, además, como en otros muchos sistemas, el perfeccionamiento tiene su justificación básica en la carencia e insuficiencia de buenos sistemas de formación inicial, por su masificación, por inadecuados en sus enfoques y contenidos, por su insuficiencia práctica y por su incapacidad, en el caso del profesorado de E.G.B., de atender a especializaciones que no pueden cubrirse en el tiempo que duran los estudios.

La consideración de la política de perfeccionamiento como supletoria de la formación inicial es poco acertada, porque cualquier modelo de perfeccionamiento que se base en la corrección del sistema de formación está condenado al desgaste permanente mientras no se acometa la reforma en profundidad de los sistemas de formación inicial.

B) En segundo lugar, como consideración previa también, es necesario no caer en la tentación de definir modelos exigentes de actuación profesional en los profesores, sin caer al tiempo en la cuenta de que la insatisfacción sobre el funcionamiento del sistema, la falta de calidad de la enseñanza, tiene un inevitable referente en el profesorado, pero que esa calidad o la falta de la misma tienen otras explicaciones. No considerarlo así nos llevará a la constatación de la ineficacia del perfeccionamiento cuando se hayan invertido importantes recursos en ello o, lo que sería peor, nos puede hacer concebir que los profesores como colectivo profesional son resistentes a cualquier innovación.

Muchas innovaciones en los sistemas sociales en general, y en los educativos en particular, que parten del diseño previo por parte de expertos que no consideran las condiciones de implantación de sus esquemas, llevan a detectar las causas de los fracasos en las resistencias de los profesores, es decir, a elaborar explicaciones psicológicas, personales, para una especie de natural aversión de los docentes a las propuestas nuevas (Mattingly, 1987).

La mejora de la educación, incluso a nivel técnico-pedagógico, es el resultado de una serie de acciones concurrentes y simultáneas, condición sin la cual las políticas y actuaciones en el campo del perfeccionamiento docente pueden resultar baldías. La explicación de este principio es muy sencilla: las prácticas docentes no se deducen sólo de las iniciativas de los profesores, sino que son también el resultado de tradiciones man-

tenidas por los grupos profesionales, las limitaciones que impone la propia configuración de las instituciones escolares, su racionalidad organizativa interna y la política y los medios de desarrollo curricular; eso sí, esto son posibilidades y límites interpretados y mediatizados por la preparación cultural y profesional de los docentes (Gimeno, 1988, págs. 240 y ss.).

Para entender lo que quiero expresar, piénsese en la utilidad de una formación adecuada de profesores de ciencias apoyada en los principios de observación, experimentación, construcción del conocimiento, etc., cuando en un colegio se dispone de un solo laboratorio, si lo hay, por el que tengan que pasar varios cientos de alumnos al cabo del año, y cuando el profesor depende del único medio didáctico que es el libro de texto. O calíbrese la posibilidad de implantar la evaluación comprensiva y cualitativa de alumnos cuando, por la especialización creciente del profesor, que imparte una sola asignatura a varios grupos, éste tiene que atender a más de un centenar de alumnos.

En momentos en los que se habla de reforma del sistema educativo, enfatizando la calidad y transformación cualitativa del mismo, me parece relevante no volver a sobrevalorar el papel de los docentes en esa transformación, si al tiempo no se acometen otras políticas para cambiar la práctica educativa, en confluencia con el perfeccionamiento del profesorado. De ahí la estrecha interdependencia entre éste y las demás tácticas complementarias para mejorar la calidad, especialmente la racionalización del ambiente de trabajo en los centros y la política de desarrollo curricular, pues entre ambas definen los condicionamientos organizativos, los contenidos de la enseñanza y sus formas pedagógicas.

Es por todo ello por lo que el perfeccionamiento de profesores no puede plantearse sino en relación con la redefinición de un concepto de profesión, en relación con las exigencias que sobre ellos recaen, considerando los cambios que afectan a los mecanismos de distribución de conocimientos en la sociedad en el marco de la posibilidad que la estructura del puesto de trabajo permite a los profesores, cuyo cambio es condición previa para que el perfeccionamiento sea posible en muchos casos.

Plantear un modelo para el análisis, propuesta o, simplemente, si se desea tratar ordenadamente los problemas básicos del perfeccionamiento del profesorado, requiere cuestionarse y clarificar posiciones en torno a cuatro grupos de interrogantes fundamentales que trataré a continuación.

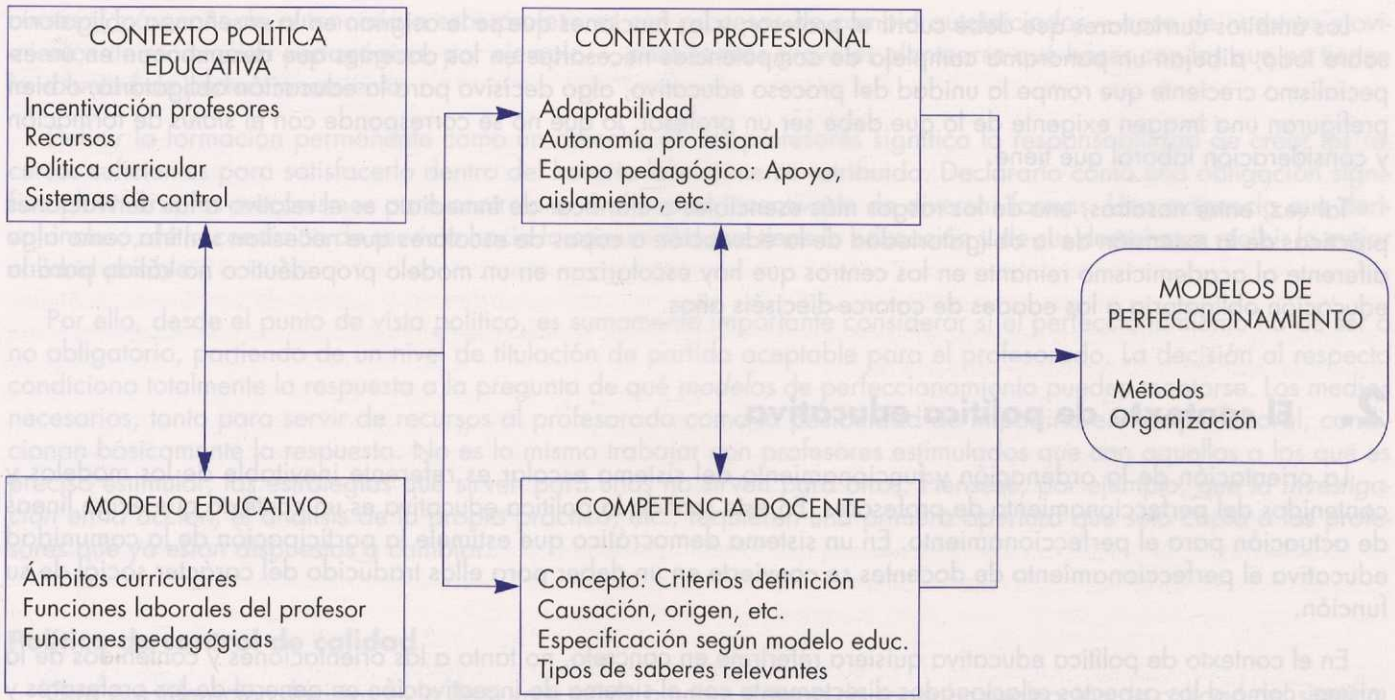
Se trata de un modelo fundamental y explicativo de las estrategias de perfeccionamiento de profesores.

*a)* Las implicaciones que se derivan de un determinado modelo educativo, coherente, a su vez, con una visión de la reproducción cultural y social, concretado en una forma de trabajar, pedagógicamente hablando.

*b)* El contexto de la política educativa, en tanto el papel de los profesores no se ejerce en el vacío, sino en el marco de un sistema y de organizaciones escolares.

*c)* El arropamiento profesional que ofrece la forma social de organizarse una determinada cultura profesional que afecta a un colectivo numeroso de profesores.

*d)* La explicación de la propia competencia docente, que aclare cómo se genera, evoluciona, cómo se puede alterar con acciones de formación, etc.




## 1. El modelo educativo

Un sistema de perfeccionamiento tiene que mirar al modelo educativo al que se pretende que sirvan los profesores y al que, como profesionales, deben contribuir a mejorar; lo cual supone la clarificación de la orientación educativa general y su traducción en un modelo de *trabajar en los centros y con los alumnos*. Cualquier propuesta de actuación modélica, cualquier visión innovadora de un contenido de enseñanza, etc., debe traducirse en formas concretas de trabajar profesores y alumnos. Es preciso traducir los discursos en mejoras en la educación recibida por los alumnos, lo que depende, en definitiva, del tipo de educación que a través de prácticas concretas viven ellos. No es ésta una indicación muy directa, pero, en todo caso, es el referente que no hay que perder de vista.

La claridad de un modelo de perfeccionamiento depende de la del modelo educativo al que pretenda servir. En este sentido resulta fácil lograr consenso en torno a grandes declaraciones genéricas que no tardan en diluirse en cuanto se pasa a formulaciones más concretas. Dificultad explicable por la propia esencia ideológica de la educación, acentuada por el hecho de que las finalidades de los modelos educativos modernos plantean imágenes difusas de los objetivos educativos, a la vez que muy exigentes para los docentes: lo que Bernstein (1983) ha llamado las *pedagogías invisibles*. Quiero señalar el hecho de que cuando a la experiencia educativa escolar se le exige la educación del ciudadano, la búsqueda del espíritu creativo y crítico en los alumnos, la educación ética y afectiva, etc., se están planteando exigencias a los profesores difícilmente concretables en un modelo operativo de claras definiciones.

Los ámbitos curriculares que debe cubrir el profesor, y las funciones que se le asignan en la enseñanza obligatoria sobre todo, dibujan un panorama complejo de competencias necesarias en los docentes que desembocan en un especialismo creciente que rompe la unidad del proceso educativo, algo decisivo para la educación obligatoria, o bien prefiguran una imagen exigente de lo que debe ser un profesor, lo que no se corresponde con el *status* de formación y consideración laboral que tiene.

Tal vez, entre nosotros, uno de los rasgos más esenciales a clarificar de inmediato es el relativo a las derivaciones prácticas de la extensión de la obligatoriedad de la educación a capas de escolares que necesitan sentirla como algo diferente al academicismo reinante en los centros que hoy escolarizan en un modelo propedéutico no válido para la educación obligatoria a las edades de catorce-dieciséis años.

## 2. El contexto de política educativa

La orientación de la ordenación y funcionamiento del sistema escolar es referente inevitable de los modelos y contenidos del perfeccionamiento de profesores. En este sentido la política educativa es un contexto que exige líneas de actuación para el perfeccionamiento. En un sistema democrático que estimule la participación de la comunidad educativa el perfeccionamiento de docentes se convierte en un deber para ellos traducido del carácter social de su función.

En el contexto de política educativa quisiera referirme en concreto, no tanto a las orientaciones y contenidos de la misma, como a los aspectos relacionados directamente con el sistema de incentivación en general de los profesores y especialmente de su perfeccionamiento, a la creación de recursos de perfeccionamiento, a la política curricular y a los sistemas de control de calidad. Todo ello se liga muy directamente a la formación continuada del profesorado.

### Incentivación

Pensar que los profesores no necesitan para desear y poner los medios de actualizarse y mejorar más que el que les sean tenidas en cuenta sus motivaciones intrínsecas, derivadas de la satisfacción del ejercicio profesional en las mejores condiciones, supone partir de una encomiable actitud profesional, e implica considerar que esa motivación intrínseca reside en todos los docentes. Pero resulta preciso realizar dos puntualizaciones: se trata de un grupo profesional que muestra muy diferentes niveles de compromiso y vocación en su trabajo, como en cualquier otro colectivo. En segundo lugar, rompiendo una imagen idealista y ahistórica de los profesores, la realidad sociológica demuestra que se trata de un colectivo profesional guiado y seleccionado por factores no estrictamente vocacionales. La defensa del perfeccionamiento automotivado se apoya en la misma imagen idealista que ha vertido sobre los profesores cualidades poco propias de personas comunes y corrientes.

La formación durante la vida activa, si es voluntaria, parte de una inquietud ya iniciada. El aprendizaje de los profesores, como ha señalado Day (1987), no empieza ni termina con los cursos de formación. Muchos profesores, aparte de las influencias profesionales previas incluso a su formación inicial, cuando van a la formación en ejercicio es por una inquietud de cambio *anterior* al propio perfeccionamiento. Lo que varía es el punto de desarrollo profesional del que parten y el tipo de motivación, la intensidad de la misma, etc. El problema de la política educativa es proveer re-

cursos y márgenes de autonomía a esos profesores con procesos de cambio autoiniciados —caso de nuestros movimientos de renovación pedagógica, por ejemplo—, pero lo más grave es plantearse qué hacer con los que no tienen la voluntad de perfeccionamiento.

Definir la formación permanente como un derecho de los profesores significa la responsabilidad de crear los recursos suficientes para satisfacerlo dentro del horario laboralmente retribuido. Declararlo como una obligación significa plantearse los mecanismos para controlarlo o al menos incentivarlo de diversas formas. Una exigencia que deriva, incluso, de la condición de servicio hacia la comunidad que tiene la educación y de sus derechos a recibir la mejor calidad posible.

Por ello, desde el punto de vista político, es sumamente importante considerar si el perfeccionamiento ha de ser o no obligatorio, partiendo de un nivel de titulación de partida aceptable para el profesorado. La decisión al respecto condiciona totalmente la respuesta a la pregunta de qué *modelos* de perfeccionamiento pueden montarse. Los medios necesarios, tanto para servir de recursos al profesorado como la posibilidad de impartirlo en tiempo laboral, condicionan básicamente la respuesta. No es lo mismo trabajar con profesores estimulados que con aquellos a los que es preciso estimular; las estrategias que sirven para unos no sirven para otros. Piénsese, por ejemplo, que la *investigación en la acción,* el análisis de la propia práctica, etc., requieren una primera apertura que sólo capta a los profesores que ya están dispuestos a cambiar.

### Política de control de calidad

Otra consideración decisiva es la de si va a existir o no un sistema de control o evaluación de calidad del sistema, de los centros y del profesorado, para decidir quién va al perfeccionamiento o qué necesidades concretas se tienen. ¿Qué falla en el sistema? A esa pregunta tienen que contestar los programas y tácticas de perfeccionar profesores, pero no disponemos de recursos idóneos para argumentarla con mediana seriedad. Tenemos que responder con opiniones e intuiciones sin contraste, sin referirlo a zonas, casos, áreas curriculares concretas, actitudes pedagógicas específicas, etc.

El perfeccionamiento no sólo debe responder a las necesidades sentidas por el profesorado o a la definición de necesidades que haga la Administración educativa, sino al diagnóstico contrastado de la calidad de la enseñanza que se imparte, la de los programas educativos ofrecidos por los centros escolares, niveles de enseñanza, etc.

### Recursos de perfeccionamiento

Resulta decisivo considerar los *recursos de perfeccionamiento existentes* o posibles a corto plazo en la realidad, pues sin ello de poco sirve tener claro lo que hay que proporcionar o facilitar al profesorado. Un problema decisivo en toda nuestra realidad es, precisamente, la carencia de esos recursos de perfeccionamiento, es decir, de dónde, de qué o de cuáles profesores pueden obtener ayudas inmediatas para mejorar su práctica, carencia que contrasta con la existencia de una estructura de formación inicial muy desajustada respecto de las necesidades del sistema. Así, por ejemplo, quedan excluidas estrategias como la de disponer de tutores permanentes de profesores o formadores de profesorado en los centros durante un cierto período de tiempo, por no disponer de este tipo de personal especializado por una experiencia de implantación masiva.

### Política curricular

La política curricular ha sido siempre un sustituto muy eficaz de la carencia de sistemas adecuados de perfeccionamiento. En otros contextos se ha entendido, incluso, como una forma masiva y rápida de llegar a todos los profesores, precisamente hasta aquellos no motivados a concurrir a la actualización profesional. Significa tratar de incidir en los contenidos y en los métodos de la enseñanza actuando sobre las elaboraciones que les llegan a los profesores del currículo para que las trabajen con los alumnos en las condiciones normales de sus puestos de trabajo. Entre nosotros la política curricular, por razones obvias, estuvo más motivada por el control ideológico que por la ayuda a los profesores. Y cuando se pensó para este cometido se descuidó algo fundamental: el currículo no es para los profesores y para los alumnos las especificaciones que la Administración educativa dice que es o ha de ser, sino lo que ellos son capaces de interpretar a partir de los medios que elaboran los contenidos para ellos: los medios didácticos y, en particular, los libros de texto (Gimeno, 1988).

Una política de producción de materiales distinta, que sea capaz de elaborar propuestas prácticas, atractivas, innovadoras, para los profesores, es condición *sine qua non* para que cambie la enseñanza a corto plazo. Piénsese que el trabajo profesional de un docente está básicamente relacionado con el desarrollo de un currículo o de una parcela del mismo. Pues bien, la forma de actuar profesionalmente los docentes y los cambios posibles en la misma que pretende el perfeccionamiento van ligados al papel que tienen los elementos traductores de las orientaciones del currículo en términos de prácticas concretas al enseñar una determinada materia, área, etc.

La calidad de la enseñanza exige actuar en esos frentes de forma conjunta y no cargar los tintes de la responsabilidad de los profesores en la misma si no es en esa conjunción de políticas diversas.

Por todas las carencias que nuestro sistema tiene en estos frentes que señalamos, el perfeccionamiento tendrá que seguir siendo optativo, como una oferta atractiva que reclame clientela por sí misma.

## 3. El contexto profesional

La profesionalidad docente es multiforme, en los distintos niveles educativos, áreas curriculares en las que se ejerce, en cuanto a niveles de compromiso personal hacia la renovación pedagógica, etc. Analizando la realidad sociológica del colectivo profesional y reflexionando sobre las necesidades particulares de cada modalidad de profesorado se extrae la conclusión de que resulta preciso ajustar contenidos y, seguramente, tácticas para perfeccionar profesores en función de la diferenciación de su profesionalidad. Es muy distinto, por ejemplo, el perfeccionamiento en el caso de la especialidad de un idioma extranjero que el de educación infantil, por ejemplo. Es evidente que las estrategias de actuación sobre profesores amorfos o autosatisfechos con su práctica deben diferenciarse de las actuaciones para colectivos movilizados, profesionalmente hablando. Hablar de profesionalidad docente en general puede ser una abstracción que se agota en una serie de características comunes y en unas cuantas funciones pedagógicas genéricas, si bien el nivel de enseñanza obligatoria requiere un esfuerzo especial de definición de esas funciones para dar unidad al sistema educativo que supone la base cultural para todos los ciudadanos.

Pero si en términos absolutos es una abstracción, sí que existen referentes intermedios para poder hablar de la profesión docente como algo que obedece en algún grado a reglas establecidas y mantenidas por determinados colectivos.

La profesionalidad individual docente es parte de un medio profesional con algún grado de organización y formas de incidencia sobre sus miembros, que ha creado sus tradiciones y las formas de alterarlas, lo que condiciona y contribuye a rellenar los márgenes de autonomía, el funcionamiento de equipos pedagógicos a diverso nivel, la comunicación de la experiencia profesional entre docentes, etc. A este contexto se le añaden servicios pedagógicos "no-enseñantes" paralelos dentro del sistema educativo con diversas relaciones de servicio y formación con el profesorado. Es decir, nos referimos a todo el sistema de socialización y organización social de la profesión como red de influencias profesionales, vertebración de estrategias de cambio, etc.

La sociología profesional de los profesores y el análisis del desarrollo de su puesto de trabajo nos ofrecen datos que enfatizan el hecho de que las pautas de comportamiento profesional tienen que ver muchas veces más con las tradiciones y contextos de desarrollo de su profesión —que son medios ecológicos de adquisición de las competencias profesionales— que con los contenidos y métodos de la formación inicial y/o permanente, al menos considerando cómo funcionan las instituciones y tal como se forma a los profesores. Pero también es evidente que la plasmación concreta que adopta el puesto de trabajo en una área o asignatura, en un nivel educativo o modalidad, tiene componentes idiosincrásicos correspondientes al que lo desempeña, aunque dentro de marcos de referencia preestablecidos.

Un modelo de perfeccionamiento no puede funcionar creyendo que actúa en el vacío, sino que exige poner en cuestión las pautas profesionales objetivadas en tradiciones profesionales colectivas y en estructuras organizativas de funcionamiento, fundamentalmente en los centros escolares. La simple dimensión espacio-temporal de éstos, con sus pautas y sus ritos, es un contexto de aprendizaje profesional. *Las destrezas profesionales son respuestas seguramente originales, pero inevitablemente adaptativas a contextos preestablecidos.* La competencia de los profesores está muy ligada al contexto de trabajo en el que las ejercen. Y las destrezas más propiamente profesionales se interrelacionan con otras que exigen la institucionalización de ese trabajo. Por ello, la transformación del puesto de trabajo es un concepto más amplio que el cambio de las funciones didácticas como estricto enseñante.

La función didáctica en los profesores no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire, sin comprender que es una actividad que desarrolla un puesto de trabajo socialmente determinado. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. Si bien, en contrapartida, sería un error concebir la acción de los profesores como pasiva respuesta a la demanda de la organización en la que ejercen; pues, si es cierto que las escuelas son sistemas burocráticamente organizados, no es menos verdad que esas organizaciones contienen espacios de autonomía. Por ello, la acción de los profesores es preciso enjuiciarla dentro de esa situación contradictoria. Como señala Dreeben (1973):

> "El trabajo de los profesores puede comprenderse sólo si se identifican los elementos no-burocráticos de las escuelas" (pág. 23).

No sirve el modelo burocrático donde todo funciona de acuerdo con las directrices de gobierno que se transmiten verticalmente y donde todo funciona en coherencia con objetivos preestablecidos. La escuela es un espacio burocrático dentro de una institución muy asentada, pero contiene aspectos no-burocráticos donde se reelaboran, se resisten, se recrean, se transforman las líneas que pretenden incidir sobre ella "desde arriba". Si se quiere, puede decirse que es un espacio desorganizado donde se rompe cualquier línea de acción ejercida directamente desde fuera.

El contexto de ejercicio de la práctica es importante porque las respuestas de los profesores ante situaciones concretas y muchos de sus pensamientos se explican ante *dilemas prácticos* planteados por las situaciones por las que pasan; es decir, en función del contexto en el que ejercen la profesión.

Desde una perspectiva positiva, está demostrado que el contexto profesional es una de las fuentes de aprendizaje más decisivas. Como dice Feiman-Nemser (1983), la clase no sólo es un lugar para enseñar, sino de aprendizaje para el profesor. Este autor destaca tres contextos básicos de los que procede la cultura de la enseñanza: la clase, el centro y el contexto social exterior. El factor creativo, o simplemente personal, de la expresión de la profesionalidad debería verse como la respuesta a las expectativas o presiones del contexto.

La fuerza socializadora del contexto profesional en un sistema organizado se refuerza por algunos datos concretos: por las condiciones de trabajo en las que la reflexión no tiene mucho tiempo y lugar o es "extralaboral". Por el peso importante de la burocratización, por el individualismo y aislamiento profesional de los docentes. Porque el propio profesorado tiene una extracción social no precisamente intelectualista y crítica hacia su propia función.

El espacio dominante del ejercicio profesional es el aula, que es un espacio aislado.

> "La fragmentación del grupo de colegas en la profesión docente por el aislamiento espacial y la falta de tradición de relatar por escrito la experiencia, hace de la enseñanza una actividad o trabajo solitario y privado" (Smith, 1987, págs. 32-33).

Esto no deja de ser un obstáculo a la comunicación horizontal de la experiencia profesional codificada. Sería un gran recurso de perfeccionamiento el que los profesores conociesen *in situ* experiencias interesantes de otros colegas, funcionamiento de centros bien organizados, para que observaran y analizasen ejemplos imitables, se comunicaran positivamente con otros colegas, intercambiasen experiencias, etc.

Estas someras precisiones sobre características de la profesión docente, provocadas por su organización social, ponen de manifiesto los inconvenientes que tiene cualquier modelo de formación de profesores que no considere los contextos sociales del ejercicio profesional y la falta de aprovechamiento de sus ventajas, cuando a través de esa socialización se pueden difundir modelos de práctica adecuada y no sólo la reproducción de las prácticas negativas. Los métodos dominantes de formación de profesores se basan en una perspectiva individualista de la práctica profesional. Pero la práctica, en cambio, tiene un carácter socializado.

Piénsese en el hecho de que la definición de cualquier modelo pedagógico renovador para los alumnos implica decidir en común las líneas de actuación metodológica, no ya sólo para que el proyecto educativo adquiera coherencia para los alumnos, sino para su misma realización. El uso de los tiempos, de los espacios, de los recursos escolares, la globalización de experiencias, la simple adecuación del proyecto de trabajo a las posibilidades del alumno implica discutir, aceptar y fundamentar un proyecto de trabajo en común entre los profesores.

Por ello, si se nos permite el juego de conceptos, una de las líneas prioritarias de perfeccionamiento de profesores debe ser la dirigida a racionalizar la vida de los alumnos en los centros, para lo cual es preciso organizar el proyecto educativo colectivo, que es el de un grupo de profesores que actúa coherentemente. Sin esta atención preferente, muchas pautas difundidas en cursos, programas, etc., a profesores individualmente se topan después con la resistencia, incomprensión o aislamiento por parte del colectivo inmediato con el que habría que aplicarlas. En este terreno el sistema educativo español en cualquier nivel de enseñanza tiene mucho camino que recorrer.

Aulas separadas para cada profesor que dan a pasillos camino de la calle, práctica ausencia de otro tipo de espacios, horarios parcializados en porciones mínimas para materia-hora-profesor, escasa regulación de las funciones

docentes colectivas son realidades muy asentadas contra las que chocarán propuestas metodológicas o curriculares diferentes.

## 4. El sentido de la competencia docente

"Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean asimismo algún tipo de "teoría" que les sirva para explicar u orientar su conducta. De donde se sigue que es imposible que ningún investigador observe una práctica educativa sin referirse de ninguna manera al modo de entendimiento utilizado por el practicante de la educación. La propia identificación de una práctica está en función del entendimiento del marco de ideas en el que aquélla cuenta como práctica de tal género" (Carr y Kemmis, 1988, pág. 124).

Puesto que gran parte de programas dominantes en el perfeccionamiento están basados en la transmisión de conocimientos profesionalizadores, es importante reflexionar sobre qué papel cumple el conocimiento en la práctica, en la configuración de la competencia profesional.

Una política de perfeccionamiento de profesores, cualquier propuesta metodológica de formación de profesores, requiere partir de un esquema que explique la causación de la competencia docente y cómo ésta se desarrolla y cambia en el tiempo, pues, al fin y al cabo, el perfeccionamiento se propone alterar y mejorar esa profesionalidad o sentar las bases para que cambie. Es preciso indagar en la especificidad de la *competencia docente*, para tratar de plantear estrategias de incidencia en la misma con iniciativas de formación.

No es fácil dar una respuesta sencilla en este sentido, cuando las funciones de cada profesor son en realidad tan variadas y cuando dependen de los alumnos a los que se dirigen, la especialidad que poseen, etc. Además, el consenso social y profesional sobre el modelo de educación para el que se trabaja es más bien superficial, apareciendo la controversia en cuanto queremos, simplemente, precisar un poco para qué educamos a nuestros alumnos. No existe un modelo unívoco de profesionalidad ideal.

La concepción de la competencia docente lleva tras de sí no sólo la imagen de educación y de escuela dominantes, sino los propios arquetipos ideales que justifican la educación. La especificidad de la competencia docente es, pues, una elaboración histórica socialmente contextualizada, que ha pasado por etapas, orientaciones dominantes, paradigmas orientativos diversos, etc. Todos ellos han dejado algún rastro en las concepciones presentes sobre en qué consiste ser profesor.

La profesionalidad se ha apreciado como:

1. Una **pulsión personal** relacionada con características de la personalidad inherentes al candidato a profesor, con la vocación, etc. Este modelo idealista perdura en algunos de sus rasgos cuando todavía se siguen viendo propuestas relacionadas con la selección de profesores, apoyadas en rasgos de personalidad, sobre todo ahora que vuelve a preocupar el tema bajo la sensibilidad, no tanto por las consecuencias en el alumno como por las derivaciones en las enfermedades profesionales de los docentes.

2. La profesionalidad se ha entendido como un **arte de adquirir por experiencia** y por observación de los propios profesores en el curso de vida profesional. Una explicación arraigada especialmente en los propios profesores, artesanos de sí mismos, como constatación experiencial personal y como autoevidencia de la poca utilidad de la formación recibida en situaciones alejadas, en cuanto a contenidos y métodos, de las necesidades de la práctica, acepción corroborada por la constatación de la existencia de fuertes mecanismos de socialización profesional y por el hecho de que dicho componente artesanal es cierto en la medida en que cada situación es única y requiere algún tipo de "intuición" para darle salida adecuada.

3. La concepción anterior, dominante en los "prácticos", ha sido coherente con la posibilidad que para ellos tenía otra mantenida por los "teóricos" y en las propias instituciones de formación, que han establecido un **esquema tecnológico o deductivo** de formación, en el sentido de que la "buena práctica" podía concebirse como la deducción o proyección de la teoría. A ésta se le atribuye un valor generalizable y el poder normativo de regular la acción por el simple y prestigioso dato de que tenía el poder de explicarla.

   Los esquemas de racionalidad tecnológica encuentran fácil acogida en una sociedad que material y socialmente está muy determinada por ellos en los más diversos campos de la actividad: lo primero sería el conocimiento científico, después sus aplicaciones prácticas.

   Para este paradigma de base positivista (Carr y Kemmis,1988), la actividad científica se sigue del conocimiento de leyes generalizables sobre la realidad que se aplican después a la práctica. La buena práctica profesional se concibe como una especie de tecnología deducida de conocimientos básicos de diverso orden: psicológicos, sociales, pedagógicos, etc. Ha sido el modelo dominante (Beyer, 1987; Schön, 1983 y 1987; Tom,1984), en coherencia con la mentalidad jerárquica, con la división del conocimiento vigente y con el psicologicismo extendido en la educación.

   Es un paradigma que da cobertura a prácticas dominantes en la formación, al modelo institucional deductivo de formación de profesores más extendido. Su efecto más inmediato es la idea de ilustrar al profesorado a través de programas y cursos diversos que después ellos traducirán presumiblemente en prácticas. Es una forma más de transmitir esa actitud epistemológica a los profesores de que el contenido expresa conocimientos ciertos e indiscutibles. Es la misma concepción bancaria de la educación (P. Freire) aplicada ahora al profesorado: el docente como depositario de verdades elaboradas en ámbitos distintos al de su práctica.

   El modelo de racionalidad técnica lleva implícito el mensaje de la separación no sólo del conocimiento teórico respecto del práctico, sino, como señala Beyer (1987, pág. 28), la misma separación entre conocimientos especializados, el propio de los expertos aislados entre sí, además de estarlo respecto de la práctica, lo que los hace más difícilmente integrables en la acción, si es que tienen esa utilidad.

4. Menos predicamento tienen ahora los modelos positivistas de los años sesenta y setenta, que entendieron la destreza docente como **conductos moldeables,** siendo el "buen profesor" el fruto de una hipotética yuxtaposición de las más relevantes; habilidades que podrían adquirirse por moldeamiento progresivo de los profesores.

5. La constatación de que los profesores no son meros trasladadores a la realidad de principios elaborados desde fuera, el fracaso de las innovaciones impuestas a los profesores, la elaboración de esquemas explicativos que dan cuenta del papel mediador que tiene el profesorado a la hora de implantar políticas, propuestas me-

todológicas, proyectos de innovación del currículo, etc., han resaltado el papel activo de los docentes en los cambios educativos. En realidad son un puente mediador entre las ideas y la práctica, entre los modelos exteriores y las aplicaciones que se hacen de ellos.

Si a esas apreciaciones se añade la recuperación del sentido de la importancia intelectual de los profesionales de la reproducción-recreación cultural y el auge de la filosofía sobre la necesaria autonomía de los docentes como parte de cualquier planteamiento liberador, la necesidad de su participación en una política educativa democratizada, la imagen de la competencia del docente tiene hoy un referente claro al entenderlo como **profesional inevitablemente activo** de cuyo desarrollo intelectual, profesional y cultural general depende la calidad de la mediación que realiza entre las ideas y las actividades prácticas, entre la cultura y los alumnos, entre los proyectos y las realidades. Se destaca el hecho de que la enseñanza en sí es una actividad de alguna forma intelectual que tiene relación con algún tipo de conocimiento sobre la misma y no sólo con destrezas de comportamiento.

Ideas-fuerza como el profesor-investigador, el docente como profesional reflexivo, profesores como agentes que toman decisiones, entre otras, sintetizan una nueva perspectiva que se entiende válida para cualquier tipo de profesor dentro del sistema educativo. Todo ser humano construye significados intelectuales sobre las realidades en las que opera, codifica su experiencia y la racionaliza de algún modo elaborando explicaciones de la misma. Un modelo de perfeccionamiento apoyado en la metáfora del desarrollo más que en el relleno de la carencia es coherente con esta perspectiva más propiamente cognitiva y liberadora. Supone entender el perfeccionamiento como sensibilización, como movilizador crítico de las prácticas vigentes, de las coordenadas personales, institucionales, burocráticas y sociales que limitan las opciones que se toman, como adaptador de ideas a esquemas de acción que sean respuesta a situaciones concretas e irrepetibles.

Esa movilización crítica, para la creación de una comunidad profesional sensibilizada (Kemmis, 1988), tiene un primer reto: iluminar, hacer aflorar los significados y las interpretaciones de los prácticos respecto de las actividades que realizan y las de todos aquellos que intervienen en la situación educativa. La de iluminar los **dilemas** que se encuentran detrás de cada decisión implícita o explícita que en educación se toman, considerando que las opciones más decisivas le vienen ya dadas al profesor.

Dentro de esta perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988, Popkewitz, 1988), el conocimiento y la experiencia de perfeccionamiento profesional son la herramienta para descubrir los propios significados, en primer lugar, considerados como posos de una cultura y de una historia, donde las condiciones externas suponen limitaciones y marcos muy importantes para el pensamiento y la acción. La atención a las concepciones del profesor sobre los problemas educativos de tipo práctico es uno de los supuestos más relevantes de la moderna teoría crítica de la enseñanza, que plantea la necesidad de tomar en consideración la "teoría" que orienta las acciones de los profesores como parte de la acción misma. No es que las explicaciones subjetivas e idiosincrásicas de la propia acción sean las únicas posibles ni las verdaderas, cosa que en muchos casos es evidente que no ocurre, sino que es preciso ver las concepciones de los propios autores de la acción como algo a tener en cuenta para explicarla y cuando se pretende alterarla. Para el practicante un *problema* se plantea como tal cuando dichas concepciones, que generan unas ciertas expectativas y dan un orden peculiar a su mundo, no se corresponden con lo que ocurre en la realidad.

El conocimiento proporcionado desde fuera, que interacciona con las concepciones previas de los profesores, debe servir para diagnosticar situaciones y delimitar las propias condiciones de los problemas a resolver, evaluando los re-

querimientos de la cultura que se transmite, los de los alumnos que los aprenden y las determinantes de los contextos en los que esa comunicación cultural tiene lugar. Los problemas del profesor son las contradicciones que le plantea la falta de adecuación entre lo que se le pide o él considera conveniente y las condiciones de la realidad, de los alumnos y del contexto. Y ésos son los problemas que hay que atacar en su formación.

Un perfeccionamiento que tendría que romper los límites del tecnocratismo pedagógico y recuperar las dimensiones sociales y morales de la educación, en estricta coherencia con la función social e intelectual de los docentes.

Considera Beyer (1987) que:

> "En tanto el discurso educativo y una gran parte de prácticas de enseñanza son de carácter político, moral e ideológico, el conocimiento más apropiado para la educación de los profesores debe apoyarse en esa tradición social y moral" (pág. 19).

De esta actitud general se deduce la imposibilidad de entender el perfeccionamiento como oferta de recetas, como descripción detallada de un modelo operativo, sino como vertebración del propio colectivo de trabajo, comunicación y discusión de experiencia docente, y como rearme intelectual para entender situaciones, fundamentar alternativas, saber evaluar las ventajas e inconvenientes de éstas, ser sensible a sus múltiples efectos, utilizar esquemas intelectuales apropiados para obrar con fundamentos.

"El papel del formador de profesores, y en términos generales el de la educación del profesorado en una democracia, consiste en ayudarles y capacitarles para poner en marcha procesos de pensamiento crítico, nutrírselos y sostenérselos. Lo que en la práctica significa que los formadores de profesores debemos implicarnos en esa misma tarea, en la reevaluación de las prácticas de enseñanza y de nuestras concepciones implícitas y explícitas de la enseñanza, de los alumnos, de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje y del sistema social y político" (Berlak, 1987, pág. 170).

Los paradigmas dominantes de comprensión de la enseñanza hoy destacan el hecho de que ésta es una actividad práctica que se desarrolla en un contexto complejo e interactivo, contradictorio, en el que se plantean al profesor demandas muy diversas, respuestas que exigen decisiones ante dilemas alternativos, porque es una actividad controvertida, donde cuenta muy básicamente la capacidad de juicio profesional fundamentado de los docentes. Como bien ha resaltado Sykes (1986):

"Para llevar a cabo una actividad de enseñanza de forma efectiva, el práctico debe desarrollar no sólo la capacidad de actuar —el empleo de destrezas técnicas en su desempeño—, sino evaluar las consecuencias de sus acciones, considerar cursos alternativos de acción, plantear y resolver problemas idiosincrásicos y recurrentes, y utilizar una multitud de marcos conceptuales en ese proceso cognitivo e interactivo" (pág. 230).

No se trata de una concepción practicista que busque la destreza en el desenvolvimiento práctico y en la reproducción de actividades, defecto utilitarista que han tenido a veces ciertos planteamientos basados en la formación muy ligada al puesto de trabajo, como si la enseñanza se pudiese separar de problemas intelectuales, éticos, sociales y políticos.

Esta actitud crítica, como instrumento de desarrollo profesional, plantea un panorama exigente en los contenidos de la formación, en los formadores, en la capacidad para su encaje por parte de la Administración y en los propios profesores. El profesor en general y los principiantes en particular tienden a agarrarse fácilmente a los esquemas de comportamiento práctico que resuelven sus problemas más inmediatos de puesta en marcha de la actividad, manteni-

miento del orden en el grupo de clase y dar cumplimiento al currículo establecido, sin detenerse en cuestionamientos que la urgencia de la acción no permite ni facilita, lo que resulta en una captación y aceptación de la práctica vigente sin alterarla sensiblemente y sin analizarla, siquiera, a veces. La presión por la eficacia, el rendimiento, los aprendizajes para seguir progresando por la escolaridad refuerzan posiciones pragmáticas y diluyen el valor de perspectivas críticas en educación y en formación del profesorado.

Por ello, como respuesta a la provisionalidad, a la diversidad, al hecho de que la educación es, en definitiva, un problema de opciones morales antes que de respuestas técnicas, analizando el papel que desempeñan los esquemas teóricos de los profesores en sus prácticas y la incidencia de reflexiones exteriores en esos esquemas, el perfeccionamiento "eficaz" debe apoyarse metodológicamente en las condiciones de trabajo, destacando el papel de la reflexión que dé conciencia de los supuestos que guían la propia acción y de los límites subjetivos, institucionales y socio-políticos para cambiarla. Porque cualquier táctica y programa de perfeccionamiento, o transforma en paralelo las coordenadas en que se mueve el profesor, el contexto de su profesionalidad, o la pretendida adquisición de nuevos conocimientos y competencias profesionales quedarán como una mera adquisición intelectual sin posibilidades de aplicación práctica.

Además, es precisa una precaución para quienes busquen fáciles y rápidos resultados. En el tema del perfeccionamiento de profesores es básico partir de la idea de que los cambios en las destrezas profesionales, apoyos de racionalización hacia las mismas, cambio de actitudes hacia la práctica, hacia los alumnos o hacia la profesión, etc., no ocurren de forma súbita o excepcional, sino que se trata de un proceso evolutivo, adaptativo y algo parsimonioso (Day, 1987, y Stake, 1986), con retrocesos, altibajos de moral, aceleraciones, estancamientos, etc.

Quizá, por todo esto, el perfeccionamiento para el cambio no puede ser forzado o provocado de forma súbita con cursos, etc., sino apoyado y estimulado con estrategias que impliquen la remoción y atención al proceso de desarrollo profesional con estrategias de formación literalmente permanentes.

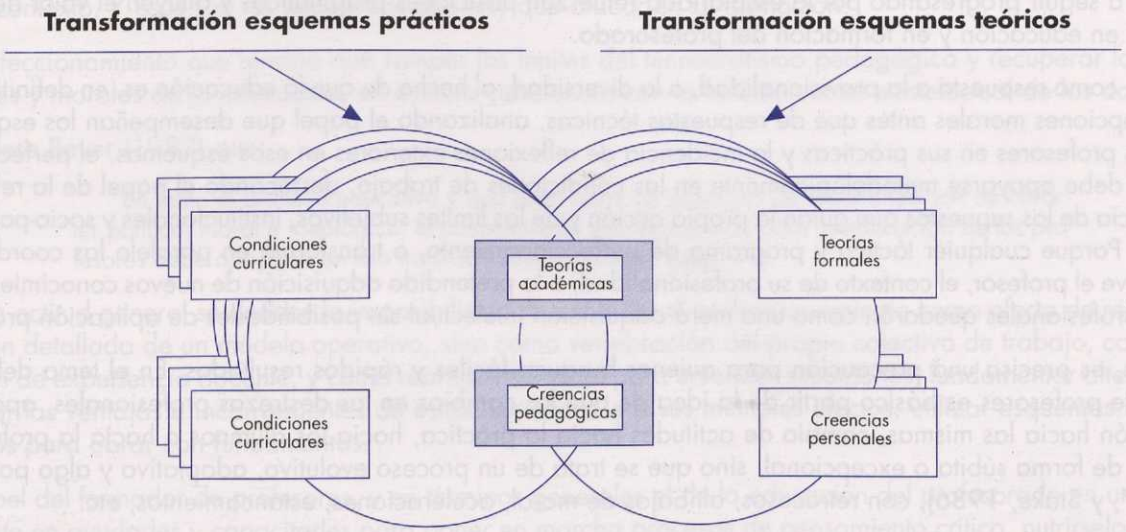
Señala Day (1987):

> "Es el profesor el que se desarrolla (activamente), no quien es desarrollado (pasivamente); la necesidad de cambio debe ser internalizada si queremos que tenga lugar un cambio efectivo" (pág. 219).

Este autor parte de los principios siguientes para orientar el perfeccionamiento:

1. El aprendizaje efectivo tiene lugar como *respuesta a confrontaciones* de perspectivas por parte del que aprende (lo que revela discrepancias dentro y entre el pensamiento y la acción).
2. Las decisiones sobre la enseñanza deberían partir de la *reflexión sobre los efectos* de las acciones previas y corrientes.
3. La efectiva confrontación de perspectivas o posibilidades requiere maximalizar la *información válida*, lo que repercute en un deseo en el profesor para cambiar.
4. El aprendizaje profesional a largo plazo requiere *implicación personal* en el proceso de aprendizaje y libertad de elegir para el que aprende.
5. Los profesores necesitan *soportes* para que consigan cambiar.

Una estrategia directriz del perfeccionamiento de profesores, apoyada en esta perspectiva de la competencia docente, que recupere lo que se ha dicho anteriormente, supondría partir del siguiente esquema ordenador:




**La dialéctica entre la teorización y la práctica**

En él entrelazamos los siguientes postulados, cuya fundamentación me resultaría largo ahora explicitar más de lo que he sugerido hasta el momento:

1. Toda práctica para el profesor, se trate de un método, una forma de resolver un problema de disciplina, una manera de entender una parcela del currículo que trabaja, etc., supone la coexistencia interactiva de una forma de hacer o de operar **(esquema práctico)** y de una forma de argumentar intelectualmente o de fundamentar esos esquemas prácticos. Estos fundamentos son los **esquemas teóricos** de los profesores, que pueden ser explícitos, argumentados formalmente, o simples creencias implícitas poco o nada estructuradas. En el profesor normal se da más bien este último caso.

2. Los esquemas prácticos de los profesores se ponen de manifiesto en las tareas dominantes o preferentes que practican con sus alumnos, que no son muy variadas, por lo general. Concomitantemente con esos esquemas o tareas dominantes se da todo el "bagaje" intelectual de tipo profesional que constituye el saber pedagógico operativo en la práctica. Las teorías operativas de los profesores, que siempre las tienen, son las racionalizaciones implícitas o explícitas de lo que hacen.

3. Querer alterar el equilibrio de las tareas dominantes que practican los profesores es pretender alterar las bases de su profesión, la forma de desempeñar su puesto laboral, el relleno de su práctica y de sus significados intelectuales; es alterar su propio autoconcepto profesional. Esto no es fácil, porque la selección de tareas dominantes que rellenan el estilo de un profesor son, a su vez, la respuesta adaptativa peculiar que un profesor da

a las exigencias de un contexto laboral, a las demandas del currículo, institucional y burocráticamente delimitados. El estilo laboral no se puede quitar y poner como si se tratara del papel de un actor que cambia de obra, sino que es fruto de un proceso de socialización que llega a cristalizar en una forma de sentirse profesor.

4. Los esquemas prácticos que se traducen en las tareas dominantes de trabajo con los alumnos o para ellos son el resultado de descubrimientos personales, de adaptaciones vistas en otros. Porque las tareas dominantes practicadas son fruto de una experiencia personal y colectiva adquirida por mecanismos de socialización, a veces reforzados por la misma formación, pero menos veces discutidos por ella. Son también respuestas a unas condiciones espacio-temporales y organizativas de la vida en el aula y en los centros. Y son también las formas de responder a las exigencias del currículo. Sin hacer reflexionar a los profesores sobre esta realidad el cambio no se da. Y la reflexión es importante en tanto que sin ella se reproducen acríticamente, si no se toma conciencia de dónde están los obstáculos para removerlas.

5. Los esquemas teóricos de tipo pedagógico que tienen los docentes, que son la racionalidad vigente en las prácticas dominantes, con mayor o menor grado de coherencia, codifican la experiencia y la convierten en algo que hace de la enseñanza una tarea intelectual y teórica. Todos los profesores tenemos teorías, diferimos en el grado de conciencia que poseemos respecto de las mismas, en la capacidad de explicitarlas y en el tipo de teorías que tenemos, obviamente. Es la forma de mantener el que la docencia no sea una pura actividad mecánica o de respuesta a exigencias exteriores de orden político o burocrático .

6. Ahora bien, los esquemas teóricos operativos de los profesores muy relacionados con los esquemas prácticos dominantes no se nutren, fundamentalmente, de teorías formales, de modelos divulgados por los teorizadores, procedentes de la ciencia o de la investigación científica, o al menos no lo hacen de forma dominante. Aunque detrás de cada creencia personal anidan retazos, rastros y deformaciones de teorías que un día fueron formalizadas y superadas. La teoría operativa para el profesor es "su teoría". La formación debe ayudarle a descubrirla, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuese preciso.

   La teoría, en la formación de profesores, no se convierte en orientaciones para la práctica sino en la medida en que incide en esos esquemas teóricos personales precientíficos y acientíficos. La formación tiene que remover el sentido común pedagógico de los docentes, cuyo origen está en su cultura de procedencia, en la propia intelectualización de la práctica que han vivido como alumnos, en la práctica de sus compañeros, en la misma formación que han recibido. Es decir, en la propia institucionalización de la educación. Por eso el perfeccionamiento basado en la imagen del desarrollo alude al desarrollo intelectual y cultural de los profesores.

7. El perfeccionamiento operativo será aquel contenido y aquel método capaz de recomponer el equilibrio entre esquemas prácticos dominantes y esquemas teóricos sustentadores. Pero será difícil que resulte eficaz si no atiende a las condiciones de la institución escolar y al currículo que imparten los profesores, porque esos dos condicionamientos son el teatro a partir del que ellos pueden elegir, si es que no les resulta más cómodo profesionalmente seguir reproduciendo la práctica vigente. Al fin y al cabo, sin estímulos a la innovación y a la formación permanente, es lo que menos problema da, lo que menos "desgasta" y como mejor se resiste a las enfermedades profesionales que no sean la alienación personal y profesional. ¿Qué contrapartida tiene el conflicto para los que quieren alterar la dinámica social? ¿Cuántos pueden mantenerse sólo con la satisfacción moral personal de plantearlo?

## Referencias bibliográficas


BERLAK, A., y BERLAK, H. (1987): "Teacher working with teachers to transform schools". En: SMYTH, J. (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Lewes: The Falmer Press, págs. 169-178.

BERNSTEIN, B. (1983): "Clase y pedagogías visibles e invisibles", en GIMENO, J., y PÉREZ, A. (compiladores): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, págs. 54-72.

BEYER, L. (1987): "What knowledge is of most worh in teacher education?", en SMYTH, J. (Ed.): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres: The Falmer Press, págs. 19-34.

CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

DAY, CH. (1987): "Professional learning through collaborative in-service activity", en SMYTH, J. (Ed.): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres: The Falmer Press, págs. 207-222.

DREEBEN, R. (1973): "The school as a workplace", en TRAVERS: *The second handbook of research on teaching.* Reproducido en OZGA, J. (1988): *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching.* Milton Keynes: Open University Press, págs. 21-36.

FEIMAN-NEMSER, SH. (1983): *Learning to teach.* Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

MATTINGLI, P. (1987): "Workplace Autonomy and the reforming of teacher education", en POPKEWITZ, T. (Ed.): *Critical studies in teacher education.* Londres: The Falmer Press.

PÉREZ A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en VILA, A. (Coordinador): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid: Narcea, págs.128-147.

POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid: Mondadori.

SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner.* Londres: Temple Smith.

SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publ.

SMYTH, J. (1987): "Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers", en SMYTH, J. (Ed.): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Lewes: The Falmer Press, págs.155-168.

STAKE, R. (1986): "An evolutionary view of educational improvement", en HOUSE, E. (Ed.): *New directions in educational evaluation.* Lewes: The Falmer Press, págs. 89-102.

SYKES, G. (1986): *Teaching as reflective practice,* en SIROTNIK, K., y OAKES, J.: *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling.* Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, págs. 229-245.

# E S T U D I O S

## LAS POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE LOS PROFESORES (*)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (**)

La problemática curricular ha sido uno de los temas educativos menos tratado por la investigación especializada, que en nuestro caso concreto es, sencillamente, inexistente. El currículo ha sido un campo de intervención administrativa, objeto de decisiones políticas, y no ha tenido entre nosotros la caracterización de campo de investigación y discusión ordenada que no sea la que despiertan los cambios acometidos, discusiones generalmente a posteriori del cambio producido.

Si de alguna forma toda práctica investigadora está condicionada por la estructura institucional en la que surge, en el caso de la investigación educativa puede verse con meridiana claridad que es la institucionalización de la educación la que condiciona, muy frecuentemente, la selección de *temas* a ser investigados. El currículo, en tanto ha sido un objeto sobre el que tomar decisiones y menos algo sobre lo que pensar e investigar, ha quedado al margen de las preocupaciones intelectuales de los académicos, reducido al ámbito de la Administración.

Incluso la investigación positivista, tan apegada al principio de que la realidad palpable es el único objeto de estudio, sí ha realizado descripciones abundantes de la práctica y ha afirmado metodologías para su estudio, pero ha olvidado el tema curricular, aunque éste es el objeto primero de esa práctica educativa en las instituciones escolares.

El aula y los centros escolares conforman una cultura que es incomprensible sin caer en la cuenta de que el currículo es la esencia de su misma existencia y configuración. La política curricular, su desarrollo en un marco concreto, marcan el *contenido*, el *contexto* y el *papel* de los actores, la

(*) Ponencia desarrollada en el Seminario sobre *Investigación cualitativa en el aula,* que organizó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en El Rincón de la Victoria (Málaga) en octubre de 1984.

(**) Universidad de Valencia

*interacción* entre éstos y el *margen de autonomía* de las partes. El currículo, sea éste implícito o manifiesto, es consustancial a la institución escolar. Ni las aulas ni el pensamiento o comportamiento de los profesores pueden comprenderse al margen del currículo, de sus contenidos, de su formato y de la forma de implantarlo.

Curiosamente, la investigación dominante ha despreciado estos principios, considerando a la práctica como una entidad autónoma al margen de la política curricular.

Partiendo de estos supuestos, quisiera plantear en este trabajo las interacciones que se establecen entre práctica de investigación, práctica curricular y qué papel juegan elementos como los profesores en la interacción de ambas, así como la necesidad de conjugar la actividad investigadora con la política y prácticas curriculares, con el fin de lograr un mejor conocimiento de la acción y una posible mejora de la misma. Tratar de estas interrelaciones lleva a plantearse la necesidad de una reorientación de la investigación misma, pues la que hasta el momento se viene realizando bajo el paradigma dominante es claramente inadecuada o, cuando menos, insuficiente.

La discusión y enfrentamiento epistemológico entre paradigmas de investigación educativa creo que es preciso sacarlos del estricto marco metodológico, de sus bases filosóficas y marcos del conocimiento, para tratarlo en un marco más amplio, puesto que la investigación pedagógica se inserta en una matriz educativa y por lo mismo en un contexto social.

"Dado que la práctica educativa tiene que ver con la realización de ciertos valores, la significación educativa de la investigación en educación debe valorarse en relación con las posibilidades que tiene de conseguirlas. El valor de lo que hacemos en educación depende de su relevancia y utilidad para resolver problemas y fines educativos. Puesto que éstos son normativos, la significación de la investigación educativa se halla relacionada con los valores que contribuyen a realizar" (Eisner, 1979, pág. IX).

Entre nosotros me parece que el tema es importante porque creo que nos asomamos a un panorama de renovación, o de intenciones de renovación, tanto en la política y práctica curricular como en la metodología investigadora, empezando a admitir la insuficiencia de las prácticas dominantes en ambos terrenos.

El problema es arduo porque se trata de una interacción compleja entre dos ámbitos también complejos por sí mismos. Reflexionando como intelectuales o como prácticos, con uno u otro compromiso, implicados de una u otra forma en la enseñanza, los problemas de la investigación deben ser abordados y discutidos, al menos, desde cuatro perspectivas, que sugieren problemáticas peculiares con una estrecha interrelación:

1. Existe una *interpretación metodológica,* que en ocasiones aparenta ser obsesionante por la propia pretensión rigorista que ha introducido el paradigma cuantitativo o analítico-cuantitativo, que ha sido dominante en nuestro contexto académico, bibliográfico, etc., condicionada por ese único predominio de las áreas culturales y científicas de las que nos hemos nutrido.

No se trata de descalificar dicha preocupación epistemológica necesaria; si la menciono aquí es por creer que, en ocasiones y entre nosotros, ha podido desviarse, tratando de esquivar los problemas de fondo que tiene planteados la investigación pedagógica, creando una falsa conciencia de cien-

tificidad. Esta apreciación creo que es válida aplicada al predominio del experimentalismo en las disciplinas pedagógicas, que incluso ha negado la validez de otras aproximaciones a la educación.

Sería recomendable recordar ese principio, traído de la propia sociología de la ciencia, de que una práctica investigadora tiende a enfatizar mucho más los instrumentos que utiliza en tanto carece de otras apoyaturas y de otros criterios de evaluación. La obsesión metodológica es consustancial al enfoque analítico-cuantitativo, en la medida que basa la validez por analogía en el rigor técnico de sus procedimientos aplicados por analogía a los objetos educativos, tomando como ejemplo de validez científica la metodología de las ciencias naturales.

Esa idea de cientificidad positivista cree en la unidad del método científico, aplicable a cualquier área del conocimiento y de la praxis, pretende explicaciones causales, a partir de la cuantificación de la realidad educativa, con la promesa implícita de que sus resultados se podrán aplicar a mejorar la práctica educativa. La imagen de rigor científico que despierta inhibe cualquier crítica o interrogación sobre la validez de lo que se está haciendo. El mito de que las prácticas derivan linealmente de los resultados de esas investigaciones a pesar de la experiencia ofrecida por dos décadas de gran desarrollo científico en esta misma dirección. Se trata de una expectativa que, como asegura Cronbach (1969), es, sencillamente, poco razonable.

Con metodologías descriptivas, estudios correlacionales bajo el paradigma proceso-producto, etc., y un claro predominio de la pretensión de eficacia sobre la de conocimiento, se nos ha ofrecido una ingente producción científica imposible de integrar en un *corpus* coherente, por la ausencia de conceptualizaciones previas que destaquen el sentido de lo que se quiere observar, y porque su enfoque analítico suele llevar consigo la pérdida de sentido unitario que tienen los complejos fenómenos educativos, y su singularidad, lo que hace problemática la aspiración a explicaciones de valor universal.

La proliferación de estudios descriptivos, analíticos, de lo que era la práctica de la enseñanza, las infinitas pautas de observación, listado de categorías observables, es un buen ejemplo de cómo los estudiosos se han visto subyugados por el rigor metodológico sin un esquema teórico previo. Llama, curiosamente, la atención cómo se ha querido categorizar la realidad al margen de los factores que la determinan y sin contarlos como aspectos a estudiar. La práctica de la enseñanza es inimaginable al margen del marco curricular que la determina. Esta apreciación conecta con el punto siguiente.

2. Existe una segunda perspectiva más de fondo, no instrumental como la anterior, que es la preocupación por la adecuación de la investigación al objeto que pretende estudiar. Este interrogante es más profundo que el anterior y, sin embargo, ha producido menos preocupación entre nosotros. Sería conveniente meditar sobre la adecuación de la investigación educativa, sus métodos, prácticas institucionales, al objeto educativo.

Lo que es urgente, tanto para profesores como para investigadores, es la necesidad de que la investigación, como afirma Tanner (1980, pág. 650), se guíe por ideas cualitativas significativas que sean relevantes para la *solución* de problemas en clase y en toda la educación, antes de adoptar el estrecho empirismo que limita la investigación a la constatación aséptica a través de captaciones cuan-

titativas de la realidad, que con su enfoque cuantitativo difícilmente puede abarcar la educación. Es preciso partir de problemas, y ello significa entrar en la problematicidad de la educación, en las opciones posibles.

El experimentalismo se ha instalado en la comodidad del descompromiso con el pensamiento y con la acción. La mentalidad experimentalista en educación ha soslayado la dimensión teórica, la discusión problematizadora, los valores implícitos a toda práctica educativa. Su proliferación entre nosotros se ha visto favorecida al producirse dentro de una aspiración tecnocrática que se lavaba la mala conciencia de un escolasticismo tardío, buscaba la legitimación científica, reduciendo el universo educativo a problemas técnicos y obviaba el debate y el compromiso intelectual e ideológico explícito. Esto último se dice que es acientífico.

El rechazo que se produce hoy al cuantitativismo se explica en buena medida por el descubrimiento de la pobreza teórica que conlleva. En nuestro contexto educativo intelectual universitario ha existido un bajo nivel de desarrollo teórico, como lo ha habido en la mayoría de la investigación empirista o cuantitativo entre otras razones.

Para estudiar la realidad basta acercarse objetivamente a ella. La teoría es producto de la investigación, y la realidad es inapelable. Éste es el supuesto fundamental. Pero no hay investigación sin teorización previa, y la realidad educativa es producto de la propia práctica que la configura y de las fuerzas que intervienen en esa configuración.

Por ello, la discusión conceptual y la problematización de la realidad misma es condición para comenzar la investigación y mejorar la educación.

Esa deformación metodológica está muy extendida, tiene muchas y antiguas raíces, sin ser ajeno a la misma el supuesto conservador de que la realidad, y más la de la educación, es preferible que no cambie.

Creo que el rechazo que en nuestro caso se observa al cuantitativismo se produce tanto por la apertura a nuevos ámbitos del conocimiento, por sus insuficiencias, más sentidas que comprobadas, y por una *reacción* ante una idea y una práctica de investigación alejada de un buen engranaje con la discusión teórica y con el contexto socio-educativo real.

En nuestro contexto concreto, la asimilación de *científico* a *objetivo* en el campo educativo, dado el paradigma analítico cuantitativo dominante, significaba también, paralelamente, asimilar "la teoría" y la *discusión* a la *ideología:* lo opinable es objeto de la ideología, lo objetivo es de la ciencia. Con ello se sustrae el componente valorativo, lo intencional, de la propia investigación educativa, se le excluye como "objeto del conocimiento más apreciado". Dado el contexto político que ha configurado las prácticas y las instituciones, el pensar, problematizar, discutir, "hacer teoría", es algo ante lo que se desconfía, porque sencillamente cuestiona y lleva a la discrepancia. La asepsia de valores que preconiza el método científico "objetivo" era y es un buen refugio para el descompromiso con la realidad. La orientación objetivista de la investigación pedagógica ha ido casi siempre ligada a la renuncia a cuestionar la realidad.

El rigorismo metodológico lleva a olvidar el carácter complejo de todo lo que se refiere a la educación y a dejar de lado los componentes de valor que implican la enseñanza y la educación.

Por ello no es extraño, ni fruto de la coincidencia, el que a medida que la educación se convierte en objeto de polémica en un ambiente más democrático, en el que los temas educativos cobran más claramente su significación controvertida y se hace pública la discrepancia, se pongan también en duda opciones metodológicas en la investigación, cuyos supuestos coinciden con la falta de discusión teórica y con la ausencia de opciones. Es una esperanza pensar que esta apertura se produce, precisamente, cuando la crisis del paradigma cuantitativo dominante en general es muy evidente.

Para no caer en un movimiento pendular reactivo, explicable en nuestro contexto concreto, es preciso relativizar la obsesión metodologista, cambiar el orden de las prioridades. Habría que dar prioridad a los problemas que tenemos planteados y por plantear, y dejar la militancia para paradigmas, subordinando ésta a la utilidad de los mismos para tratar problemas teóricos y prácticos.

"El potencial de la investigación educativa está en su capacidad para sostener el discurso público sobre cómo las escuelas pueden contribuir a una sociedad más justa y humana" (Popkewitz, 1981, pág. 313). Las posibilidades de una metodología no se pueden desligar de su adecuación a la temática: discutir cómo investigamos dentro del marco del *sobre qué* y *para qué* investigamos.

3. Una tercera vertiente de la investigación educativa, objeto para el análisis y valoración, es preguntarse por lo educativa que es la investigación educativa; es decir, el *para qué* sirve.

La investigación educativa tiene que mantener un compromiso con la realidad. plantearse su repercusión en la misma, porque sencillamente no es aséptica. Como afirma Popkewitz (1981. pág. 312), todo investigador debería pensar en las consecuencias que tiene la práctica de su investigación al margen de los resultados que genere. Y tiene que planteárselo porque es un efecto real, sea cual sea el paradigma científico-metodológico con el que trabaje, más allá de instrumentos y hallazgos. El debate epistemológico no es suficiente tratándose de la investigación educativa. Es preciso cuestionar la utilidad, el uso potencial de la misma, que conviene distinguir de *su influencia,* pues aquél implica la intención directa de utilizarla, mientras que ésta suele ser indirecta por lo general (Shaver, 1982).

Es preciso plantearse que la práctica metodológica de investigación es una especie de tratamiento para todo el sistema educativo con efectos sobre el mismo, y por ello no es indiferente al método o paradigma metodológico que se elija, pues éste condiciona el *grado* y las *vías de aplicación.* No es indiferente para la práctica que se ejecuta ni para las posibles prácticas que se pueden ejercer como alternativa. Y esos efectos educativos, que se provocan a veces por omisión y descompromiso, llegan a penetrar muy eficazmente, colonizando mentes de políticos, académicos y profesores, aunque sólo sea ofreciendo eslóganes que actúan de forma poco operativa en la interacción pensamiento-acción.

Es un hecho bastante admitido el que el paradigma de investigación analítico-cuantitativo sea causa, efecto y refuerzo a la vez de algo que es inadmisible desde un punto de vista educativo como es la esterilizadora separación entre teoría y práctica, porque la propia investigación dominante no ha sido causadora ni de una mejor elaboración teórica ni ésta podría, por tanto, servir de palanca para la acción a través de la investigación (Gimeno, 1983b).

La investigación en principio más despreocupada de su incidencia proporciona marcos de conocimiento de la realidad educativa, resalta unos problemas, descuida otros, pone en circulación con-

ceptos y preocupaciones que, incluso por omisión, tienen un efecto real y efectivo, aunque sólo sea porque condiciona el marco para enfrentarse con los problemas, configura, resalta un tipo determinado de problema sobre otros, etc. Por ello el descompromiso es en todo caso ignorancia del comprometimiento.

Si, en tanto que puede considerarse una práctica, la propia investigación tiene implicaciones sobre la realidad, sea cual sea el paradigma por el que se oriente, habrá que hacer explícitas esas complicidades, cómo cristaliza la compenetración de teoría, investigación y práctica educativa para poder elegir entre los paradigmas posibles. En este sentido nos enfrentamos con moldes de pensamiento muy bien establecidos.

Dentro de los supuestos implícitos de paradigma analítico-cuantitativo está el de que no son los investigadores los responsables de la traslación práctica de los resultados que ellos elaboran; en todo caso dicha responsabilidad es competencia del político o del práctico. La dimensión de la posible utilización de la investigación no incumbe a la investigación que busca "desinteresadamente" el conocimiento, siguiendo la distinción entre ciencia teórica y aplicada, el descompromiso con la realidad y la creencia de dedicarse a una actividad ajena al mundo de los valores, en el que las opciones tomadas implican arriesgarse en una dirección determinada y nada tienen que ver con el contexto institucional y social en el que se realiza la investigación. A fin de cuentas, como recuerda Shaver, plantear el tema del posible uso de la investigación en la práctica es partir del supuesto no discutible de que la sociedad ha de gobernarse por patrones racionales en los que tiene un papel el conocimiento, y por ello el debate sobre la utilidad de la investigación ha de ser ineludible.

El objetivo implícito de gran parte de la investigación sobre la educación es "mejorar" las prácticas reales existentes, y menos contribuir a cambiarlas en otras condiciones. El carácter complejo, contradictorio y problemático se reduce con la adopción de métodos que implican un discurso aséptico sobre la realidad, siguiendo el papel neutral que las sociedades industriales proponen al investigador como creador de conocimiento (Popkewitz, 1984).

La discutible utilidad general de la investigación se aclara cuando se analizan sus supuestos. La separación de la investigación de la práctica, la difícil traslación de aquélla a ésta es un efecto inherente a la elección de paradigmas de investigación. Y me parece indiscutible considerar esta dimensión de utilidad como algo básico a la hora de cuestionar el tipo de investigación educativa más conveniente para la educación, que es procurar el que la investigación sobre la educación sea educativa en la medida que transforma a la práctica. La investigación en educación tiene que tener un compromiso explícito con la mejora del conocimiento y de la práctica de la misma, y en ese doble sentido hay que enjuiciarla; investigación para *qué* y para *quién;* el *cómo* es una decisión condicionada por las respuestas a esas dos preguntas. El propósito y el problema de investigación nos indican qué información hay que buscar como relevante y qué metodología es la adecuada para encontrar y tratar dicha información.

El cuantitativismo dogmático, sus miopes defensores, ha pretendido instalarse en un exclusivismo metodológico que ha invertido el orden de los problemas, el método condiciona la información a recoger, convirtiendo el problema en algo secundario y el para qué o para quién en algo totalmente ajeno. Enfatizando el rigor metodologista, soslaya la discusión teórica problematizadora y se des-

responsabiliza de sus aplicaciones. Y pasa a ser objeto de investigación sólo lo que entra por esos supuestos metodológicos; es decir, el método condiciona el problema, reduciendo la entidad teórica y práctica de los problemas educativos.

El análisis de la investigación desde la perspectiva de la utilidad tiene un significado particular a destacar hasta ahora, que es su potencialidad formativa para el profesorado. En este sentido hay que considerar las posibilidades del paradigma de investigación, por la metodología que practica, por su accesibilidad al profesorado y la posible utilización de los resultados de investigación. El profesor es un elemento activo en el desarrollo curricular, y en esa medida es necesario escrutar la aportación que en este tema concreto puede hacerle: analizar sobre todo la correspondencia entre la práctica de la investigación y la práctica del desarrollo curricular (J. Gimeno, 1983c).

Shulman (1978, pág. 3) propone como objetivos de la investigación educativa los siguientes:

1. Informar a todos los implicados en la enseñanza sobre cuál es la práctica usual en los centros y las consecuencias que ello tiene, tanto pretendidas como las que no lo son.

2. Mejorar la comprensión que se tiene acerca de los procesos básicos de aprendizaje, enseñanza, socialización, etc.

3. Lograr una mejor comprensión de los procesos por los que se decide y selecciona la acción educativa para preparar mejor a los educadores y ayudarles en sus actividades.

4. Desarrollar y estudiar mejor estos enfoques de formación de profesores.

Sólo desde un marco comprometido con la acción, para su mejor conocimiento y mejora práctica, puede encontrar la investigación educativa su auténtica legitimación y oportunidad histórica en un momento dado, y ello pasa por servir al profesorado, lo que viene dificultando en el paradigma cuantitativo.

Pero el acercamiento de la teoría y de la investigación a la práctica tiene que plantearse en el marco de las complejas relaciones que pueden discutirse en esa polaridad. El paso o comunicación entre ambas dista de ser lineal y continuo, sin perder de vista los contextos institucionales en que están enmarcadas tanto la práctica escolar como la práctica de la investigación. Ambas están separadas con una jerarquización pronunciada, al considerar a la práctica y sus directos agentes objetos de aplicación.

Para superar la situación, como afirma R. Burns (1982), se precisa un nuevo paradigma de investigación que suponga otra definición del conocimiento, admitiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica, que incluya las premisas de valor como propias de los hechos educativos y que ofrezca nuevas metodologías en la formación y perfeccionamiento de profesores.

4. Relacionada con la problemática elaborada en el punto anterior, es necesario ver las relaciones que un paradigma de investigación tiene con la *forma de entender la innovación*; es decir, reparar en cómo condiciona la propagación de efectos educativos en el sistema escolar un paradigma de investigación determinado u otro diferente. Y, particularmente, es importante entender las repercusiones en la formación y perfeccionamiento del profesorado: *la posibilidad de entender y aprovechar los supuestos y usos metodológicos de un paradigma de investigación como método para el perfeccionamiento de profesores.*

Recordaré que todo paradigma supone, permite y estimula una determinada distribución de papeles y de fluidez en el continuo investigación-acción, entre quien crea, distribuye y consume el conocimiento. El problema puede ser no pertinente bajo la óptica del paradigma analítico-cuantitativo que da, precisamente, por supuesto que la modificación de práctica educativa en general no es de su incumbencia. Las propias estrategias de cambio social en las sociedades industriales desarrolladas, como señala Popkewitz (1984, pág. 130), se han convertido en técnicas "neutrales", pretendiendo enmascarar que la *estrategia de cambio social,* educativo en nuestro caso, es parte del cambio posible. Tales estrategias plantean el marco en el que la investigación y sus productos pueden relacionarse con la práctica de la enseñanza, condicionadas por el paradigma de investigación. Por ello, entendiendo la formación y el perfeccionamiento del profesorado como una mejora de la práctica a través de las aportaciones de la investigación, es decisivo analizar los modelos de formación y perfeccionamiento, como estrategias de cambio, en relación con las posibilidades formativas de los paradigmas de investigación (Gimeno, 1983c). Muy buena parte de la potencialidad de cambio que tengan el conocimiento y uso de los resultados de la investigación se perderán si no afectan al profesorado. Es decir, que en la relación de la investigación con la práctica es preciso comprender el papel que puede cumplir la formación de profesores como elemento de innovación. En toda estrategia de innovación, a los profesores se les asigna un determinado papel, y como esas estrategias van ligadas o están implícitas en paradigmas de investigación, es preciso estudiar el papel educativo de éstas para los profesores en cuanto promueven o condicionan una estrategia de cambio.

El sentir dentro del mundo especializado es que el modelo de innovación que facilita el paradigma analítico-cuantitativo, además de lento es muy difícil, cuando no imposible, por el distanciamiento que supone de la realidad y de los profesores como intermediarios; distanciamiento inadmisible cuando el objeto es el currículo, en el que el profesor es elemento mediador incuestionable.

Es evidente que, mientras del paradigma de investigación cuantitativo y analítico se deduce un modelo vertical de innovación, desde el investigador hasta el profesor (modelo de investigación-desarrollo), las estrategias metodológicas cualitativas estimulan más una innovación basada en la participación de expertos y profesores para el estudio de casos, resolución de problemas, etc. En esta alternativa, el estudio de los temas y problemas, su diagnóstico y planes de solución, son auténticas estrategias de perfeccionamiento para los profesores que deben ser valoradas en esta dimensión.

Como resumen, antes de pasar a conectar estos problemas con los que plantea la práctica de desarrollar el currículo, insistiría en el doble compromiso que tiene para mí la investigación educativa y en una crucial consecuencia. *a)* Su necesaria ayuda para desvelar la realidad, que en alguna medida opera por mecanismos y con consecuencias desconocidas para políticos, profesores e investigadores, considerando que la propia experiencia de haber vivido y trabajado dentro del sistema educativo marca nuestro pensamiento y nuestras preocupaciones. Por ello hay que dar prioridad a la problematización de ese pensamiento educativo y de las prácticas vigentes. *b)* Pero, además de desvelar, hay que transformar la realidad. El conocimiento sigue teniendo un valor primordial en esa transformación, tanto a nivel político como a nivel de los profesores, y la investigación no puede sustraerse a ello. *c)* Desde estas prioridades, la discusión metodológica está en calibrar cómo los paradigmas metodológicos responden a las mismas. La militancia metodológica tiene por lo general más

que ver con la defensa de intereses académicos, posiciones institucionales y parcelas de influencia que con verdaderos problemas teóricos y prácticos. Y esta preocupación tiene que valer tanto al negar la validez general de los métodos analítico-cuantitativos como al defender ciegamente la alternativa cualitativa. El rechazo justificado al descompromiso intelectual y ético de la investigación de corte experimentalista, junto al engorro técnico de sus procedimientos, no puede ser la excusa de una aceptación acrítica de métodos que aparecen como menos rigoristas, pero que pueden ser mucho más complicados y exigentes con la competencia teórica y práctica en su puesta en acción, lo que no deja de ser un riesgo cuando el ambiente intelectual sea de cierta pobreza.

Lo que sí me parece importante es resaltar la movilización del pensamiento que se genera con el ejercicio de estas metodologías cualitativas, de suerte que su efecto, sobre todo para los profesores, es muy positivo, aunque den conciencia de estar haciendo algo no tan decisivo con sus aportaciones al conocimiento universal como ocurre con los métodos del paradigma analítico-cuantitativo. Es la propia práctica del método cualitativo la que tiene de por sí efectos positivos, movilizadores del pensamiento y de la acción.

## Desarrollo del currículo como tema de investigación

Ya comenté que sin analizar el currículo sus contenidos, forma y cómo se presente a los profesores no puede entenderse la práctica escolar ni la actuación y pensamiento de los profesores. El currículo es el más importante justificante de la práctica escolar, entendiendo por tal no la mera yuxtaposición de conocimientos, sino "una serie de acontecimientos planificados con la pretensión de que tengan consecuencias educativas" (Eisner, 1979, pág. 39), desde luego estrechamente relacionados con las complejas áreas de la cultura, pero conjuntadas éstas con principios de actuación de índole psicopedagógica.

Por otra parte, además de esa concepción en la que se amplía el contenido de lo que es el currículo, al tiempo que se destacaba la idea de intencionalidad ordenada por un plan, debemos considerar que hoy, dentro de los estudios curriculares, se entiende que es importante no sólo estudiar los contenidos de los currículos, sino que es preciso entrar en el *proceso que sufre esa intencionalidad planificada* que implica el currículo: seguir las ideas-fuerzas, los valores que pretende difundir, en el proceso mismo de su realización, desde la planificación hasta la práctica.

La teoría curricular, como marco de problemas y conceptos en torno a esta temática, ha sido también poco operativa, más bien de corte administrativa, hecha desde la óptica de los que deciden el currículo, y menos desde su dimensión dinámica: *es decir, estudiando los procesos que implica el desarrollo de un plan curricular en la práctica.* Hoy, sin embargo, lo más prometedor de la investigación curricular está ahí, en el proceso del desarrollo curricular, en el análisis de los mecanismos que sufren un proyecto de currículo desde su confección hasta el tipo de aprendizajes que estimula en los alumnos. Si apreciamos el currículo como un proceso en el que existe una constante interpretación y negociación entre profesores y alumnos, la perspectiva es distinta. "El currículo son todas y cada una de las actividades dentro de la clase" (Werner y Rothe, 1982, pág. 5), y previas a las clases, añadiría yo.

Si se piensa que el currículo, una vez *seleccionado,* es algo que los profesores *adoptan* mecánicamente, *enseñan* a sus alumnos y éstos *aprenden,* sencillamente se falta a la realidad de los hechos, es un esquematismo falso. Esos cuatro procesos configuran una realidad compleja dentro de un marco institucional y socio-político. Estudiar el currículo no puede reducirse a comprobar efectos tangibles en los alumnos (efectos mensurables de aprendizaje), sino analizar el proceso real por el que se va configurando y materializando. Lo que lleva a tomar conciencia de la importancia de la política curricular como marco que condiciona todo este proceso: el contexto de política curricular prefigura el contexto institucional escolar y a través de éste la práctica cotidiana de profesores y alumnos en las escuelas. Los problemas curriculares, desde mi óptica procesual, que reclamo como necesaria, descubren la necesidad de analizar los contextos de aula, institucionales y políticos como temas sustantitvos de investigación, rompiendo el esquema analítico de la investigación educativa dominante.

Como ha destacado Walker (1973), los fenómenos curriculares abarcan todas las actividades por las que un currículo se *planifica,* se *crea,* se *presenta,* se *experimenta* y *critica,* se *evalúa,* los objetos *materiales* con que se instrumenta (libros, guías, etc.), procesos de *impregnación* que produce a varios niveles y en todos aquellos a los que afecta: profesores, alumnos, contexto.

Esos procesos implican *prácticas políticas, prácticas pedagógicas, prácticas de innovación,* con fuertes interrelaciones recíprocas. Esas prácticas dan sentido a la "*práctica de enseñanza*" como tal, y son todas ellas *cursos dinámicos de acción* difícilmente sometibles a esquemas previos de análisis y fácilmente categorizables.

Tal realidad, que se produce como dije en un contexto, crea un sistema complejo cuya entidad y validez no se puede juzgar al margen de su realización concreta, encarnada en situaciones y personajes concretos, lo que reclama análisis que vayan más allá del esquema empírico-analítico, por la propia naturaleza de los problemas y por el hecho de que ese análisis tiene que descubrir *efectos ocultos* y no previstos, generados por la propia dinámica de la interacción entre todas esas prácticas implicadas en el desarrollo del currículo.

La práctica curricular, que se concreta en una forma de enseñanza determinada, *presupone una intencionalidad,* como decía más arriba, inherente al concepto mismo de currículo. Esto tiene dos consecuencias inmediatas:

*a)* La de que no se puede separar el currículo, sus contenidos, las prácticas que origina, de los *valores* a los que pretende servir. La objetividad de los hechos no se puede pretender alcanzar al margen de los valores que implican. La discusión sobre cómo se logran o no los valores y principios que orientan un currículo es consustancial al estudio de otros hechos más objetivos. No hay hechos al margen de valores. No sirve el análisis descarnado de resultados de aprendizaje, de las prácticas metodológicas de los profesores, de los libros de texto, etc., sin apreciar lo que significa para el logro de valores como el *aprendizaje liberador,* la mejora *profesional* de los profesores o los valores que implican los libros de texto sobre la *democracia* y la *igualdad entre los sexos.* Y estas expresiones son valores. Es un ejemplo de lo que quiero expresar cuando digo que en el currículo existe una intencionalidad guiada por valores, que no permite la asepsia en el análisis como pretenden los esquemas metodológicos cuantitativos. La práctica escolar es consecuencia de un currículo, y éste es un compromiso de opciones, principios, filosofías y valores que afectan a sus contenidos, métodos pe-

dagógicos responsables de efectos educativos complejos y al papel que asignan a profesores y alumnos. Un estudio correcto de esa práctica obliga a verla desde esta concatenación de fenómenos y causas, sin reducirla a "hechos objetivos".

*b)* Por otro lado, la idea de intencionalidad supone una orientación racional interna en los currículos que reclama el estudio de *cómo* se cumple y no sólo de cuándo se cumplen algunas de sus exigencias. La racionalidad de los supuestos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos, de un plan curricular no es garantía suficiente para su cumplimiento por el mero hecho de proclamarse. Es preciso ver cómo se enfrentan a ella los profesores, cómo encaja en el funcionamiento institucional, etc. La idea de una racionalidad determinada exige seguirla hasta su implantación, porque, al margen de sus realizaciones concretas lo interesante que pudiera ser no significa nada. Pondré un ejemplo: en los años setenta se lanza en España la idea de la *evaluación continua* en los programas de la E.G.B. ¿Qué fue de aquella idea o intención como muestra de una racionalidad psicopedagógica, necesaria entonces y ahora también? Ésta es la pregunta por la continuidad de los principios curriculares. Podemos preguntar también por cómo se entiende el *aprendizaje activo,* la nueva *orientación epistemológica* de las ciencias centrada en procesos científicos, etc., desde su proclamación en el currículo oficial hasta las prácticas concretas.

El análisis de estas realidades encarnadas en el contexto y con los agentes reales, el proceso de su moldeamiento reclama la necesidad también de apelar a las *significaciones subjetivas* que tienen los principios, hechos y situaciones para aquellos que los experimentan e intervienen en su configuración, porque esos significados condicionan la modulación de los principios y valores que orientan el currículo. Y en tanto que son mediadores, tienen que ser objeto al que se dirigen el currículo y los principios que lo orientan. En este sentido, cada día se ve como más importante la atención a las teorías implícitas que tiene el profesor (ideas, creencias, etc., que de forma asistemática o poco estructural guían las interpretaciones, diagnósticos y planes de acción que realiza). Esas teorías son filtros moldeadores de los currículos que él desarrolla. Lo mismo que es imprescindible contar con las creencias y conocimientos del alumno para explicarle los aprendizajes reales que logra y los procesos que sigue.

La idea de que la práctica educativa es lineal con las intenciones de los legisladores, administradores, teóricos o formadores de profesorado está muy lejos de la realidad. Un currículo, una nueva filosofía educativa no es implantada por el hecho de hacerse pública y "oficial". Sufre un proceso de amoldamiento en los canales por los que llega a la realidad: documentos, textos, personas, etc. Y ese moldeamiento es deformante en muchos casos, tortuoso, incluso poco racional.

Estas observaciones son llamadas de atención para la política y programas de perfeccionamiento del profesorado, que reclama una atención a sus preocupaciones, al cómo interpretan, a cómo trasladan los principios psicopedagógicos, filosóficos y epistemológicos a sus prácticas cotidianas. Sin contar con esas *interpretaciones subjetivas en el contexto real* de la enseñanza que les condiciona, será difícil hacer un perfeccionamiento que no sea mero adoctrinamiento, fuente de bellos principios a pregonar, pero quizá menos para poner en práctica. La apelación a la *subjetividad* es requisito para conocer la objetividad del proceso de desarrollo curricular, en contra del supuesto positivista dominante, porque ese desarrollo curricular sería ininteligible fuera de cómo se realiza realmente; no es un juego de conceptos.

La elección del tema que he realizado no es causal. Desde mi perspectiva, es estudiando el proceso de modelación del currículo donde se descubre toda una serie de interrogantes y problemas que estimulan la búsqueda de soluciones nuevas de carácter metodológico en la práctica de la investigación. Son esos problemas los que sirven para contrastar el valor de los paradigmas de investigación. Siendo prioritario su tratamiento para conocer la realidad, ayudar a los profesores y mejorar la práctica, de acuerdo con la idea del compromiso que desarrollé anteriormente, es preciso discutir la validez de los paradigmas para tratar el tema curricular. *El currículo marca la práctica de instituciones, profesores y alumnos. La investigación sobre el currículo marca la práctica de instituciones, profesores y alumnos. La investigación sobre el currículo es, por tanto, camino de privilegio para interconectar teoría y acción, investigación y práctica educativa, ofreciendo instrumentos de conocimiento a sus agentes.*

Conviene caer en la cuenta de que el auge de los métodos cualitativos se ha dado dentro de la *evaluación curricular* (que no es la evaluación de los alumnos), de la *traslación curricular que hacen los profesores cuando planifican* y de los *mecanismos de implantación de nuevos* currículos (Olson, 1982), aparte de los análisis de ambientes escolares. Esto no es casual, sino el reclamo de nuevas metodologías para estudiar y solucionar nuevos problemas y otros más viejos, pero conceptuados de otra forma.

La apertura del concepto de currículo, en cuanto a contenidos que abarca, principios que lo orientan, modos de adoptarlo por parte de los profesores, hacen de los modernos planes curriculares instrumentos explícitos de transformación de la realidad, agentes educadores del profesorado en tanto que intermediario. Hoy no se cree que los currículos sean meras selecciones del contenido, sino planes educativos de profesores y alumnos. Este hecho, junto a la inclusión de los procesos que median hasta su implantación en la realidad, que hemos comentado como objeto de estudio sugestivo y necesario, abren un panorama atractivo de investigación didáctica. A su vez, el análisis de la práctica de enseñanza-aprendizaje en el contexto curricular que la condiciona da sentido a una investigación didáctica que no ha podido integrarse en un conjunto coherente de conocimiento, ni ha podido ser una guía eficaz para mejorar la práctica, en la medida en que ha adolecido de falta de vertebración que le diese sentido y proyección práctica. Es paradigmático el fracaso de todos los intentos de analizar la práctica didáctica con categorías de observación que carecían de un marco que explicase el valor de lo que observaban.

El conocimiento teórico-práctico de la educación, de la enseñanza, la mejora de ésta, exige un análisis en profundidad, que es en alguna medida inevitablemente cualitativo y crítico, para penetrar en el *currículo oculto* de las prácticas vigentes y para comprender los sutiles mecanismos de transformación que experimenta un plan curricular, una idea renovadora insertada en él, hasta que se implanta en la realidad. Los métodos cualitativos son más ricos para penetrar en esos análisis, lo que no excluye aportaciones puntuales de la metodología cuantitativa, subordinados todos a la comprensión o resolución de un problema, de un interrogante. Sólo que en esta perspectiva, la capacidad inquisitiva sobre la realidad, la posibilidad de interpretaciones de esa realidad dependen de los esquemas conceptuales del profesor, del investigador y del político. Se realza así el valor del pensamiento relacionado con la educación. La práctica curricular necesita urgentemente de la teoría más

que nunca porque el conocimiento se pone al servicio de la transformación de la realidad, pero se requiere una teoría comprometida intelectualmente, clarificadora más que encubridora de problemas, opciones y perspectivas.

En igual medida necesitamos romper el estrecho empirismo que no puede abarcar la complejidad y sustancia de los problemas básicos.

La investigación didáctica que realicemos al margen de estos compromisos esenciales podrá satisfacer estéticos afanes intelectuales, académicamente justificadores de nuestra existencia, pero improductivos y alienantes de nosotros mismos en la medida que nos aleja de la realidad y del profesorado, dejando a éste inerme y a la política curricular objeto exclusivo de decisiones político-administrativas. Una perspectiva cualitativa y crítica en los temas educativos, y particularmente en los curriculares, hace aflorar inevitablemente los problemas y temas significativos.

## Espacios de investigación curricular

El esquema que se presenta en la **figura 1** sintetiza el proceso de conexión-modulación que experimenta el currículo desde su decisión hasta la realidad del aprendizaje de los alumnos, marcando grupos de problemas que exigen clarificación, a modo de espacios de investigación para profesores y especialistas. Se señalan de esta forma espacios de investigación que sugieren dos perspectivas complementarias: la necesidad de conocer problemas que se originan dentro de cada nivel y la concatenación o procesos en la transición de un nivel a otro: cómo, por ejemplo, una forma de realizar la programación (nivel "C") moldea la práctica escolar (nivel "D"), o cómo una forma de presentar el currículo a los profesores (nivel "B") condiciona las formas que éstos tienen de realizar sus planes docentes (nivel "A").

Los niveles señalados son momentos clave en la recreación del desarrollo curricular en los que actualmente se trabaja dentro de la investigación didáctica, sociológica y psicológica. Diría yo más: la conciencia de la importancia de esos niveles y de sus relaciones verticales es en muy buena parte producto de la investigación cualitativa y crítica, pero no de la analítico-cuantitativa.

En principio, es necesario considerar esos niveles cuando se habla de currículo para clarificar este mismo concepto, porque en cada nivel adquiere peculiares significados, abre interrogantes específicos, se implican fenómenos diferentes y diversos tipos de decisiones. Podría resumir diciendo que lo que significa el currículo en cada uno de esos niveles es diferente, aunque exista una relación de causa-efecto entre los mismos, sin que los fenómenos desencadenados en cada nivel sean causados exclusivamente por el nivel anterior. Y son muy diferentes las técnicas y métodos de investigación que caben en cada momento porque han de acomodarse a la especificidad de los problemas planteados. Se verá claramente que en el currículo y su desarrollo se imbrican prácticas políticas, pedagógicas, etc., tal como habíamos sugerido, que ofrecen un campo exhaustivo a la investigación, considerando la unidad de todo un proceso que tiene lugar dentro de un marco institucional escolar y político-administrativo.

Explicaré con cierta brevedad el esquema, pues un análisis pormenorizado supondría agrupar la teoría dispersa del currículo en su totalidad, lo que no es mi objetivo en esta exposición.

A) Por *currículo oficial* quiero referirme al producto terminado que la autoridad política decide que es el objeto de un determinado nivel escolar, curso, etc. Las decisiones en este nivel dependen del sistema que cada país tiene, lo son a nivel central o descentralizado, con más o menos participación de instancias técnicas o especialistas aislados, con mayor o menor participación de profesores, etc. En nuestro caso ha sido un marco centralizado y con escaso nivel de autonomía reconocida el que ha marcado una política curricular más dirigista que orientadora para el desarrollo del currículo, que se modificará sustancialmente a partir de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas.

En este nivel los problemas claves que se plantean son de índole político-social y epistemológica básicamente; es decir, qué cultura impartir en las escuelas, de acuerdo con una serie de condicionamientos psicopedagógicos. Otro problema relevante es el de las pautas de control que se prevén o suponen en este nivel, porque ello marca el margen de maniobra y creatividad en el resto de los niveles curriculares. Hasta ahora ha sido la sociología la que se ha dedicado más a este nivel, si bien entre nosotros tiene escaso desarrollo, por el hecho mismo de que el currículo no haya sido objeto de discusión, y debido a que esa disciplina ha tenido escasa acogida en el sistema universitario; más bien han existido prevenciones hacia la misma.

El paradigma que más luz puede ofrecer en este campo es el de investigación crítica, al que pertenecen buena parte de la nueva sociología de la educación o sociología crítica y la propia historia de la política curricular.

B) El *currículo presentado* a los profesores o a un nivel educativo concreto es algo más real que el anterior. En aquél se mezclan concepciones de la educación, del conocimiento y de la sociedad que se convierten en intenciones escasamente controladas en su desarrollo en el sistema educativo español.

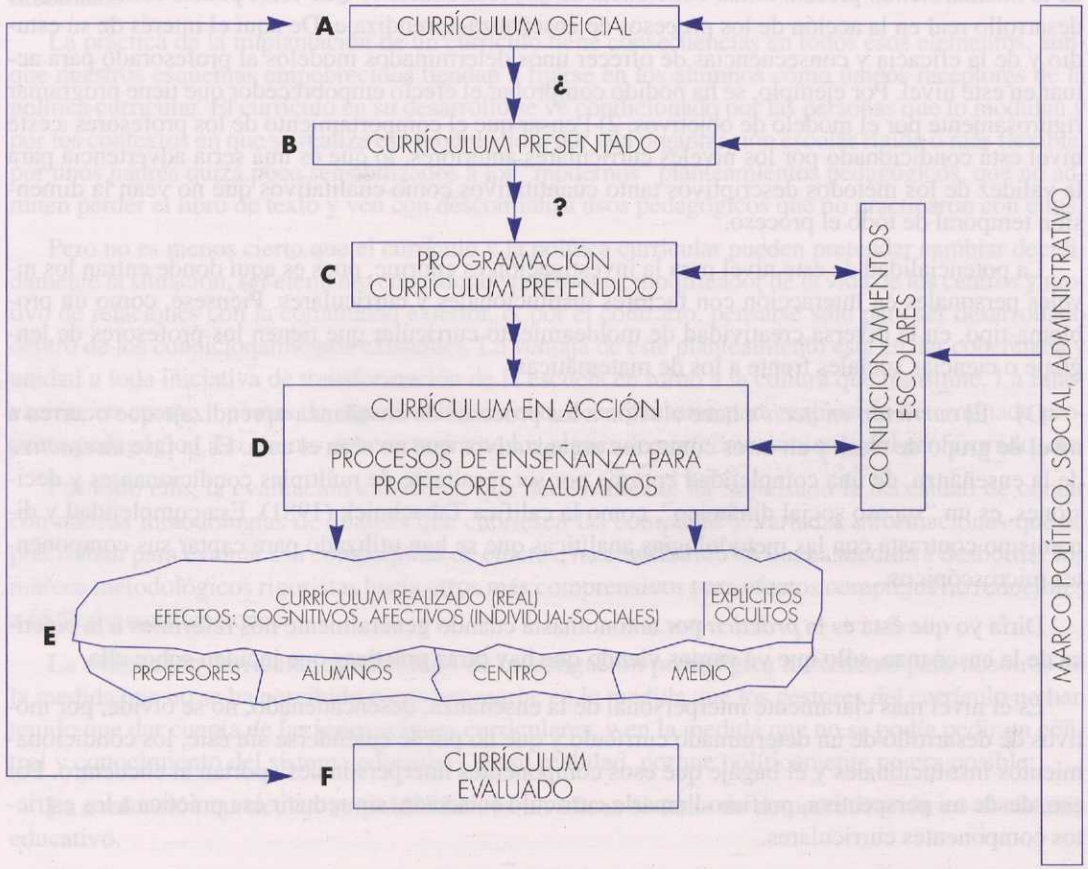
Para comprender el currículo en su dimensión operativa o determinante de la práctica es preciso tener en cuenta los agentes que lo presentan y cómo lo presentan, para descubrir un primer nivel de recreación o traducción curricular. Este eslabón es decisivo como causante de la diseminación de un currículo determinado en la práctica.

En nuestro caso no se puede entender ni cambiar la realidad curricular si no nos paramos a considerar que son los libros de texto los que presentan el currículo oficial de los profesores como instrumento casi exclusivo. De ahí que la acción práctica en el nivel "D" esté muy condicionada por este agente exclusivo de traslación y desarrollo curricular. Analizar la práctica de la enseñanza en nuestro caso es analizar el uso de los libros de texto, sobre todo a nivel de E.G.B.

Pero surge un nivel de análisis interesante que consiste en ver qué modulación, empobrecedora o enriquecedora, pero variada siempre, se realiza del nivel oficial curricular aquí, pues no es tanto el condicionamiento oficial lo que guía o constriñe a los profesores, sino las vías e instrumentos de traslado.

Es igualmente interesante estudiar cómo el formato que adopta el currículo está de acuerdo con una forma de realizarlo a través de la influencia de su forma de presentación, y qué dependencias produce en el profesorado, qué niveles de flexibilidad, autonomía, etc.

**PROCESO DE RECREACIÓN CURRICULAR**




Las estrategias de cambio tendrán que considerar que es este nivel curricular el que condiciona realmente la calidad de la práctica porque es el auténtico instrumento formativo de los profesores al ser su guía inmediata y casi exclusiva para una gran mayoría del profesorado, que tiene poco tiempo y recursos formativos para depender directamente de las directrices y normas del *currículo oficial.*

C) Planes del profesor o *currículo pretendido.* Estamos al nivel del diseño curricular propio del profesor o de los centros, en el que intervienen múltiples e interesantes procesos. Por un lado, la traslación que se hace del nivel anterior que determina el qué va a considerar un profesor o un grupo de profesores como objeto de su estrategia de enseñanza. Por otra parte se plantean los problemas de cómo esa traslación está condicionada y motivada por la necesidad de contextualizarla en una situa-

ción concreta. Es un nivel muy estimulante de investigación cualitativa en este momento referido a cómo planifican los profesores su enseñanza en lo que ha venido a distinguirse como fase *preactiva* de la misma, siendo preciso tomar conciencia de dos realidades: 1) Que estos planes condicionan el desarrollo real en la acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí el interés de su estudio y de la eficacia y consecuencias de ofrecer unos determinados modelos al profesorado para actuar en este nivel. Por ejemplo, se ha podido comprobar el efecto empobrecedor que tiene programar rigurosamente por el modelo de objetivos. 2) Pensar que el comportamiento de los profesores a este nivel está condicionado por los niveles curriculares anteriores, lo que es una seria advertencia para la validez de los métodos descriptivos tanto cuantitativos como cualitativos que no vean la dimensión temporal de todo el proceso.

La potencialidad de este nivel para la investigación es enorme, pues es aquí donde entran los niveles personales en interacción con factores institucionales y curriculares. Piénsese, como un problema-tipo, en la diversa creatividad de moldeamiento curricular que tienen los profesores de lenguaje o ciencias sociales frente a los de matemáticas.

D) El *currículo en acción* hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren a nivel de grupo de clase y en otros contextos organizativos que no sean el aula. Es la fase *interactiva* de la enseñanza, de una complejidad enorme por ser resultante de múltiples condicionantes y decisiones, es un "suceso social dinámico", como la califica Tabachnick (1981). Esa complejidad y dinamismo contrasta con las metodologías analíticas que se han utilizado para captar sus componentes microscópicos.

Diría yo que ésta es la *práctica* por antonomasia cuando generalmente nos referimos a la práctica de la enseñanza, sólo que ya vamos viendo que hay otras prácticas que inciden sobre ella.

Es el nivel más claramente interpersonal de la enseñanza, desencadenado, no se olvide, por motivos de desarrollo de un determinado currículo y que no puede entenderse sin éste, los condicionamientos institucionales y el bagaje que esos componentes interpersonales aportan al encuentro. Por eso, desde mi perspectiva, prefiero llamarle currículo en acción, sin reducir esa práctica a los estrictos componentes curriculares.

La investigación ha contribuido, bajo los múltiples paradigmas por los que se ha realizado, a darnos conciencia de la dificultad de comprender este nivel y de gobernarlo o dirigirlo por algún esquema concreto. Es, en buena medida, como el fruto de una espontaneidad; eso sí, institucionalizada y marcada en sus reglas básicas. Pero esa investigación abundante que ha colaborado tanto a diferenciar y enriquecer el concepto de práctica, en sus dimensiones ocultas incluso, ha olvidado generalmente las relaciones con sus determinantes claramente curriculares: ¿Cómo entender la interacción profesor-alumnos al margen del contenido y del control a que obliga el currículo? ¿Cómo comprender las relaciones de autoridad sin apelar a los sistemas de control que obliga el currículo? ¿Cómo no ver que las opciones tomadas en el nivel "C" condicionan esta práctica interactiva en sus coordenadas generales?

E) El currículo realizado es un concepto que engloba todos los efectos reales como consecuencia del desarrollo A ⇨ B ⇨ C ⇨ D ⇨ E, tanto a nivel de alumnos como de profesores, centro o me-

dio exterior, efectos que podemos llamar de orden cognoscitivo o aprendizajes intelectuales diversos, o de índole afectiva o actitudinal, que hacen referencia tanto a individuos como a grupos e instituciones.

La práctica de la implantación de un currículo tiene consecuencias en todos esos elementos, aunque nuestros esquemas empobrecidos tiendan a fijarse en los alumnos como únicos receptores de la política curricular. El currículo en su desarrollo se ve condicionado por las personas que lo modulan y por los contextos en que se realiza esa modulación, por una organización escolar rígida o más flexible, por unos padres quizá poco sensibilizados a los "modernos" planteamientos pedagógicos, que no admiten perder el libro de texto y ven con desconfianza usos pedagógicos que no practicaron con ellos.

Pero no es menos cierto que el currículo y la política curricular pueden pretender cambiar decididamente la situación, ser elemento educador de profesores, modificador de la vida de los centros y motivo de relaciones con la comunidad exterior, o, por el contrario, pensarse sólo para ser desarrollado dentro de los condicionamientos existentes. La ventaja de este planteamiento está en dar coherencia y unidad a toda iniciativa de transformación de la escuela en torno a la cultura que transmite. La innovación, en cuanto a pautas de organización escolar, debe pensarse para realizar un determinado proyecto pedagógico. Lo mismo debe ocurrir con los planes de perfeccionamiento del profesorado, etc.

Por todo ello, la evaluación curricular, que decisivamente ha impulsado la necesidad de contar con nuevas metodologías de análisis que cubriesen las complejas y variadas informaciones que se precisaban para evaluar esa complejidad de efectos, ha contribuido en buena medida a desbordar los marcos metodológicos rigoristas hacia otros más comprensivos para efectos complejos no reducibles a fáciles cuantificaciones.

La evaluación curricular es un campo de investigación pedagógica inexistente para nosotros en la medida que no se ha percibido como necesaria, en la medida que los gestores del currículo no han tenido que dar cuenta de las innovaciones curriculares, y en la medida que no se podía pedir un control y conocimiento del sistema educativo, de su realidad, porque políticamente no era posible.

La evaluación curricular, su publicidad, es un eficaz sistema de democratización en el sistema educativo.

F) El *currículo evaluado* es en realidad una mínima parte del currículo realizado o real. No lo digo para fomentar más una idea de control exhaustivo sobre todo lo que se hace en la escuela, sino por caer en la cuenta, discutir sobre lo que se evalúa realmente, la validez y significación de su contenido y los procedimientos utilizados.

La importancia de esta prevención es tal, que ha de pensarse que a partir de ese currículo evaluado se determina el fracaso escolar de un alumno o el de una experiencia, el de todo un sistema o tipo de enseñanza. En este nivel "F", dada la exigencia que actualmente se tiene, se puede adquirir muy poca información sobre lo que ha sido el proceso de pasar de "A" hasta aquí, y el valor de una política curricular concreta.

Los preocupantes datos sobre el fracaso escolar son graves por las consecuencias psicológicas, académicas y sociales que tienen, pero en realidad su valoración no podremos hacerla mientras no tengamos una idea exacta de qué es lo que se está evaluando y cómo.

La pobreza de información que tenemos en este sentido impide reorientar inteligentemente todo el proceso de desarrollo curricular. Estudiar los propios niveles de reducción que se llevan a cabo en las decisiones, de que evaluar es una vía de acceso a los esquemas profundos que orientan todas las intervenciones en la recreación curricular y los agentes que lo presentan al profesorado.

El desequilibrio entre la pobreza de lo evaluado y la complejidad y riqueza de lo realmente conseguido es un reto a la investigación y a la transformación de las pautas de evaluación. No para que todo sea objeto de evaluación, algo imposible y poco recomendable, sino para ajustar mejor los buenos deseos de los principios que configuran un currículo con unas estrategias de desarrollo y evaluación congruentes.

Éste es, muy apretadamente aclarado, un esquema para incitar a nuevos campos de investigación que, además de ser necesarios, pueden darnos una cierta jerarquización de la entidad de los problemas, para adecuar después las estrategias de estudio, sin dejarnos llevar por una idea de "lo científico" que puede ser fruto de ideas dominantes en instituciones académicas, lugar de residencia habitual de la investigación, pero poco adecuadas a las necesidades de comprensión de los fenómenos y de su mejora.

Como puede apreciarse en la continuidad de los temas que se reflejan en cada uno de los niveles del desarrollo curricular, este campo genera una serie de programas de investigación que conectan inexorablemente la teoría con la práctica, porque indica los caminos por los que ambas se encuentran. Dan a su vez una idea de un concepto de práctica escolar más diferenciado del que solemos adoptar corrientemente. Nos descubre, en definitiva, los factores y momentos que condicionan el establecimiento de puentes entre una y otra. Compromete decididamente la investigación en el conocimiento y mejora de la educación. *Una teoría, una idea, un resultado de investigación penetrará más fácil y rápidamente en la medida que fundamente las propuestas curriculares y transforme los mecanismos de modulación del currículo.* Uno de estos mecanismos es el profesor, pero no es el único.

Este planteamiento, que parte de la continuidad e interacción entre niveles de decisión política, esquemas personales de interpretación, prácticas institucionales y contexto, nos sugiere la necesidad de estudiar y mejorar el engarce entre *teorías científicas, teorías fácticas* (las que tienen los profesores, por ejemplo) y *prácticas reales,* contextualizadas, dando cabida a todas ellas.

Lo que ocurre, como consecuencia también importante, es que ese planteamiento requiere el acercamiento de la investigación a la acción, lo que no quiere decir que han de ser los prácticos los que han de hacer la investigación. El acercamiento significa no trabajar *sobre* los hechos educativos desde *fuera* de los hechos, sino comprometidos con la mejora de los mismos, al tiempo que se alcanza su conocimiento, lo que necesariamente pide acercarse al profesor en su práctica. Al menos dentro de la perspectiva curricular esto es inexcusable. "La función de la investigación educativa, por lo que hace referencia a su aplicación en la práctica, consiste en proporcionar una teoría de esa práctica educativa comprobable por la experimentación del profesor en las aulas... La investigación guía así a la acción, generando investigación en la acción" (Stenhouse, 1978).

Tal pretensión no significa aspirar a una teoría de validez universal, pues en educación en este sentido estamos tan lejos como de poder controlar el tiempo atmosférico, como diría Schulman. En el plano del conocimiento hoy es realista aspirar a un análisis sistemático de la realidad didáctica,

clarificando los problemas por medio de una serie de conceptos coherentemente relacionados. Pero esa construcción teórica explicativa tendrá validez práctica cuando ayude a los prácticos a enfrentarse con casos concretos, originales cada uno de ellos, y a todos los implicados en el proceso de modelación curricular mejorando sus perspectivas ante los problemas que tratan y sus juicios ante las decisiones que toman.

La complejidad y fluidez de los fenómenos destacados, así como el atisbamiento de cómo conectar teoría y acción, nos lleva a dudar de cualquier pretensión de logro de una tecnología precisa y acabada, fundada en el conocimiento. Creo que es más correcto y posible aspirar a unos principios de actuación técnica inteligente en la medida que están fundamentados: una tecnología *del procedimiento para enfrentarse con los problemas prácticos,* más que un procedimiento seguro de resolverlos. Más que ofrecer leyes, a los profesores hay que ayudarles modificando sus perspectivas y actitudes en el proceso de recreación curricular que ellos realizan, ayudados por teorías que mejoren sus cuadros de conocimiento. Y esto exige cercanía entre procesos de investigación y de enseñanza, entre temas de investigación y problemas de enseñanza, y cercanía en el lenguaje.

Otra consecuencia importante es de índole estrictamente metodológica, siguiendo el principio de que el tema obligue al método y no al revés. El desarrollo del currículo descubre las interacciones con el contexto. Los currículos son síntesis de opciones ante numerosos dilemas que quedan sin explicitar por lo general. Nuestra aspiración creo que puede ser la de lograr un marco coherente que debe abrirse a todo tipo de informaciones posibles sobre el sistema que aspira a comprender, a todo tipo de técnicas, rompiendo el monismo metodológico y la mitificación cuantitativista, pero sin negar las aportaciones que pueda hacer guiándose por una teoría que presente sustantividad a los problemas de que se ocupa. Es preciso un cierto eclecticismo pluriparadigmático, porque el objeto que nos ocupa exige una comprensión compleja.

Los métodos cualitativos abordan las globalidades, los *casos*, los contextos, las significaciones subjetivas de los hechos y fenómenos curriculares, facilitando captaciones globales de las situaciones. Pero no pueden quedarse en una descripción de cómo funciona la realidad, aunque esto sea importante. Su integración en los procesos de desarrollo curricular dará esa proyección transformadora al imbricarse en el meollo de la causación de los hechos escolares. Sus iluminaciones serán empleadas en la comprensión previa a toda decisión, al tiempo que renuevan las creencias que los profesores llevan a la práctica.

Esta conjunción entre investigación y desarrollo curricular, lo que significa utilizar la investigación en el desarrollo del currículo e investigar en la acción mientras eso ocurre, es un recurso *profesionalizador* del profesorado, capacitación profesional incardinada en su propia práctica, que rompe la costra de su sentido común. Pensemos que el profesor moldea el currículo inevitablemente; entonces, démosle instrumentos para que lo enriquezca, lo traslade con flexibilidad y creativamente en lugar de que ocurra lo contrario. Eso sí, haciendo de la política curricular un marco intencionadamente flexible y sugeridor para que eso sea posible.

Me he interesado en resaltar sobre todo la defensa del principio de cómo los problemas técnicos de orden didáctico (el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel "B") no pueden entenderse sin una perspectiva curricular global.

Y, por otro lado, creo que ello es un recurso para articular la investigación con la práctica curricular. Investigación y currículo han ido separadamente, así como se ha separado discusión de paradigmas de investigación y marcos de conocimiento de las disquisiciones sobre filosofías o paradigmas curriculares. Personalmente, en otros trabajos, he pretendido esclarecer esa conexión (Gimeno, 1983b) y he desarrollado con más dedicación cómo una filosofía curricular concreta, como es el enfoque tecnicista de la pedagogía por objetivos, es concomitante con un marco de conocimientos que permite un análisis de sus consecuencias prácticas en los diversos niveles curriculares (Gimeno, 1982a).

J. Martín (1983) ha realizado un intento de explicar cómo los paradigmas más destacados en la investigación se corresponden con aproximaciones a los temas curriculares. Los métodos cuantitativos, analíticos, conductistas, etc. englobados dentro del *paradigma cuantitativo,* se corresponden con una concepción tecnocrática y *reproductista* en el currículo. Es decir, que los marcos teóricos que sustentan la investigación, sustentan también modelos para entender qué es el currículo, y en la medida que la política curricular y todo su desarrollo se basen en algunos de ellos condicionan decisivamente la práctica. Las formas de acercarse al conocimiento van ligadas a las posibilidades de enlazarlas con la acción (Van Manen, 1977).

Los métodos *cualitativos* en la investigación que se han ocupado de describir y elaborar esquemas de explicación de los procesos que tienen lugar en los contextos escolares, en el pensamiento del profesor, etc., se corresponderían más bien con una aproximación *constructiva* en el currículo. En ésta se parte del supuesto de que profesores y alumnos son en alguna forma creadoras o procesadores del contenido curricular. Por ello, estudiar cómo interpretar, desde su contexto escolar, el currículo es el objetivo fundamental para entrar en el proceso interactivo que es el desarrollo curricular.

El paradigma *crítico-científico* en la investigación, que concibe al conocimiento y la investigación como instrumentos para conocer y transformar la realidad, y que ha sido explicado en el campo educativo por Popkewitz (1984) y Tabachnick, se correspondería en el currículo con una aproximación *reconstructiva,* no meramente modeladora del currículo "recibido", sino transformadora de la práctica escolar en consecuencia con una forma distinta de entender su papel en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Se cuestionan las prácticas de los profesores, las de la institución, así como el contenido y métodos que propicia el currículo. "Yendo más allá de la tradición etnográfica y cualitativa, en la que el investigador pretende describir lo que ocurre desde la perspectiva del participante, los estudios crítico-descriptivos interpretan los datos en relación con un marco social más amplio en relación a consideraciones teóricas, para revelar los múltiples significados y dimensiones ideológicas de la actividad de la clase. El investigador critica los fenómenos de acuerdo con esas interpretaciones y llama a cambiar la práctica y la teoría" (J. Martín, 1983, pág. 17).

Esta traslación de paradigmas de conocimiento y su correlación con formas de entender su aplicación y compromiso con la realidad es una proyección de las categorías de conocimiento de Habermas (1982) en relación con tres tipos de intereses: aproximación naturalista para intervenir *técnicamente,* aproximación hermenéutica para *interpretar* y aproximación científico-crítica para *transformar* o interés emancipatorio.

La perspectiva reproductiva, que es y ha sido la dominante, ha empobrecido el concepto de currículo y de práctica de enseñanza. Dentro de los estudios curriculares, esa óptica ha sido concomitante con enfoques eficientistas en el currículo, preocupados por la acomodación de las prácticas escolares a las exigencias oficiales de los administradores de la escuela y del currículo.

Se ha preocupado por el control muy decididamente, estudiando el currículo como una correspondencia estrecha entre medios y fines u objetivos. La teoría curricular más clara en esta perspectiva, una de sus más coherentes y primeras funciones, es la de R. Tyler (1983).

Esa preocupación por el control, junto a la idea de que sólo lo mensurable es objeto de tratamiento en el método científico, ha llevado a enfatizar la importancia de los resultados de aprendizaje más fácilmente, evitando considerar otros procesos y resultados educativos difíciles de calibrar y sobre los que no es fácil adoptar un consenso sencillo en su apreciación.

Así, los aprendizajes más interesantes, los nuevos aprendizajes para una escuela tradicional, no tienen cabida (Elliott, 1980, pág. 311). El evaluador, el profesor, encuentra más fácil controlar resultados que reflejan aprendizajes de "memoria" (recordar o reconocer datos, hechos o principios previamente aprendidos) o resolución de problemas rutinarios (operar con fracciones, por ejemplo), pero es más problemático evaluar procesos de comprensión y elaboración de los alumnos en los que existe un cierto nivel de incertidumbre. Las exigencias del método condicionan el objeto de estudio y la prioridad por los aspectos de la realidad educativa más fácilmente mensurables. "Aquello que se mide se resalta en los programas escolares porque la medición se convierte en el procedimiento por el que se determina la calidad educativa" (Eisner, 1979, pág. 12).

Los presupuestos metodológicos de investigación, que coinciden con una primordial intención de búsqueda de control, marcan la prioridad de ciertos objetivos de la enseñanza, aquellos contenidos curriculares más tradicionales, proponen un patrón de calidad educativa y pasan a ser reforzadores de una teoría curricular, por eso mismo, reproductora, homogeneizadora. Todo el movimiento de los objetivos en la enseñanza, la proliferación de los tests, la obsesión por la evaluación, etc., son coherentes con la "ideología" dominante en la investigación educativa y sus proyecciones en la teoría y práctica curricular.

Los problemas de adaptar el currículo a los contextos, a los alumnos, el papel activo de éstos en el aprendizaje, la creatividad metodológica de profesores y alumnos, la búsqueda de una escuela más rica y humanizadora han quedado relegados en las prioridades del pensamiento educativo tecnocratizado y de la investigación educativa. Simplemente, porque cambiar la realidad educativa no es la misión del conocimiento técnico, como señala Habermas (1982).

La entrada de métodos cualitativos y críticos que ponderan el valor del conocimiento de los procesos para cambiar la realidad, que unen el papel de la reflexión con la acción emancipadora en la investigación y en la formación y perfeccionamiento del profesorado, donde éste no es mero transmisor, sino creador y recreador de la realidad, ofrecen un panorama más prometedor al conocimiento de la educación, a la emancipación profesional de los docentes y a la mejora de la práctica a través del conocimiento comprometido.

Los paradigmas de creación y aplicación de conocimientos tienen fuertes repercusiones en la concepción del currículo y en la formación del profesorado, en tanto que estos dos campos son los ve-

hículos esenciales en la interconexión entre teoría y práctica. Cambian los papeles que se asignan al profesorado y la forma de concebir su competencia profesional, cambian los puentes entre las ideas y la acción, siendo el currículo un paso esencial entre ambas.

Y la misma idea de profesionalidad, en qué consiste la competencia del profesor, depende de cómo se conciba su papel y de cómo se planteen las *relaciones del saber con el hacer.* Hoy se atisban nuevos caminos, pero no hemos de dejar de reconocer que "carecemos de un análisis de la práctica de la enseñanza que relacione a ésta adecuadamente con las bases del conocimiento sistematizado sobre el que fundar cualquier actuación inteligente (J. A. Diorio, 1982, pág. 257).

El profesor ha tenido más bien un papel pasivo, adaptativo al currículo exigido a él y a sus alumnos. Su función era ejecutar. La teoría educativa y la investigación no caía en que inexorablemente cumplía un papel recreador, porque sencillamente ésa no se quería que fuese misión suya. El énfasis en las teorías y esquemas técnicos del currículo se pone en que se adapte mejor a lo que de él se exige. Si hoy se da importancia al papel activo del profesorado es porque una nueva filosofía, que tampoco es nueva, está cobrando más peso. Se abren paso otros esquemas de concebir la práctica curricular en la que el papel creador del profesor se reconoce que existe y además se proclama como necesario.

Ese papel creador necesita de un conocimiento diferente como base legitimadora de su autonomía profesional, pues el conocimiento generado por el paradigma analítico-cuantitativo legitima la práctica del investigador, pero no la del profesor, que exige cubrir una serie de necesidades específicas. Ese conocimiento necesario rompe los estrechos moldes en que ahora está planteada la formación del profesorado y reclama la atención a todo el proceso de creación y desarrollo curricular (G. Berg, 1983).

La relación teórico-práctica en cada paradigma de investigación es distinta, en grado y forma de aproximación, adjudicando también diferente grado y tipo de autonomía al profesorado en su propia práctica docente y en la creación y validación del conocimiento útil de la enseñanza.

Si la práctica es cambiante, dinámica, compleja, sistemática, o como queramos llamarla, se dispondrá de un conocimiento preciso trasladable y generalizable en forma automática se reclama al tiempo un papel creador del profesor, en la medida en que no a todas las situaciones concretas; más necesario será, como afirma Diorio, apelar a la reflexión y capacidad de decisión de los profesores, porque autonomía profesional y precisión en el control de la práctica que tiene un conocimiento exterior a ellas son inversamente proporcionales.

La separación entre teoría y práctica es más acusada en el caso de los profesores que en el de otros profesionales de nuestra sociedad. Esto no sólo tiene raíces históricas, que para todos creo son evidentes, sino que denuncian el significado que la propia educación tiene para la sociedad, y los patrones de creación de conocimiento sobre la educación.

Buscar mejores cotas de calidad en la educación, más protagonismo de los profesores, requiere denunciar la relación que ha tenido el conocimiento con la práctica, los caminos que se han utilizado, revisar el conocimiento dominante y las prácticas de investigación. Pero sería peligroso que con la fuerza de la denuncia de las insatisfacciones vividas quisiera dar valor al espontaneismo de las

prácticas, sin buscar otras bases científicas, otros modos de acercar la teoría y la práctica, otra teoría y otra investigación educativa que hoy, simplemente, existen como caminos prometedores.

Los métodos cualitativos son una llamada a una participación más "democrática" en la elaboración del conocimiento educativo y más colaboradora entre los implicados en el *continuum* teoría-práctica educativa. Nos dan conciencia de que *pensar, decidir y hacer la educación no son papeles separados, porque el pensar la educación (cultivar la teoría o la investigación) equivale a configurar la práctica de alguna forma. Políticos, profesores e investigadores, todos deciden de alguna forma la práctica, todos hacen política* en la medida que sus parcelas de actuación configuran la realidad. Analizando la práctica del desarrollo curricular y las dependencias entre marcos de conocimiento y realidad tomamos conciencia de la necesidad de vertebrar mejor el pensamiento, la decisión y la acción, porque de hecho no están separados, sacando de ello las consecuencias oportunas.

El estudio de los problemas curriculares es condición para no separar la teoría de la práctica, descubriendo la necesidad de romper el monismo metodológico exclusivista que ha impuesto el cientifismo cuantitativista, y entrar en las esferas de otros paradigmas metodológicos que den cabida tanto a los problemas que se planteen como al compromiso de cambiar la realidad para mejorar, lo que es, en definitiva, el propósito del currículo, así como debe ser el objeto fundamental de la investigación educativa.

## Referencias


BERG, G. (1983): "Developing the teaching profession: Autonomy, professional code knowledge base", en *The Australian Journal of Education,* vol . 25, n.° 2, págs. 173-186.

BURNS, R. (1982): "The need to problematise educational knowledge", en R. Goodnings (Ed.): *Changing priorities in teacher education.* Londres: Croom Helm.

CRONBACH, L, y SUPPES, P. (Eds.) (1969): *Research for tomorrows student.* Nueva York: Mcmillan.

DIORIO, J. A. (1982): "Knowledge, autonomy and the practice of teaching", en *Curriculum Inquiry,* 12, 3.

EISNER, E. (1979): *The educational imagination.* Nueva York: Macmillan.

ELLIOTT, J. (1980): "The implication of classroom research for professional development", en HOYLE, E. (Ed.) *Professional development of teacher.* Londres: Kogan Page, págs. 208-324.

GIMENO, J. (1982a): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

— (1983b): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en J. GIMENO y A. PÉREZ: *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, págs. 166-188.

— (1983c): "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores", en *Educación y Sociedad,* n.° 2, págs. 51-73.

HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

MARTÍN, J. (1983): *Approaches to research on teaching: implication for curricular theory and practice.* Michigan State University.

OLSON, J. (1982): *Innovation in the science curriculum.* Londres: Croom Helm.

POPKEWITZ, TH. (1981): "Educational research: Values and visions of social order", en GIROUX, H. y PINNAR, W. *Curriculum and instruction.* Berkeley: McCutchan.

— (1984): *Paradigm and ideology in educational research.* Londres: The Falmer Press.

SHAVER, J. (1982): *Making research usuful to teacher.* Boston: National Council for the Social Studies.

SHULMAN, L. (1978): *Relating theory to practice in educational research.* Michigan State University.

STENHOUSE, L. (1978): *Applying research to education.* Discurso presidencial ante la *British Educational Research Association.*

TABACHNICK, R. (1981): "Teacher education as a set of dynamic social events", en R. TABACHNICK, (Ed.): *Studing reaching and learning.* Nueva York: Praeger.

TANNER, D., y L. (1980): *Curriculum development: Theory into practice.* Nueva York: Macmillan Publishing, 2.ª edición.

TYLER R. (1973): *Principios básicos del currículum.* Buenos Aires: Troquel.

VAN MANEN, M. (1977): "Linking ways of knowing with ways of being practical", en *Curriculum Inquiry,* vol. 6, n.° 3, págs. 205-228.

WALKER, P. (1973): "What curriculum research", en *Journal of Curriculum Studies,* 5, 1.

WERNER, W., y ROTHE, R. (1982): *Curriculum Praxis. Doing school ethnography.* University of Alberta.

# Una propuesta de desarrollo profesional

*El Proyecto IRES consiste en una propuesta curricular alternativa que pretende el desarrollo del alumnado en torno a un tipo de conocimiento "escolar" y a través de una metodología basada en la investigación de problemas y en la construcción de dicho conocimiento. El proyecto presenta una dimensión centrada específicamente en el desarrollo de los profesores como agentes directos y activos del cambio curricular. El colectivo autor de este artículo propone un modelo de profesión docente y una hipótesis curricular para la formación del profesorado.*

**GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA***

Una de las variables que más pueden incidir, de forma más o menos directa, en el cambio de la escuela es el grado de autonomía y desarrollo profesional de los docentes. La asunción de que las profesoras y los profesores deben ser quienes planifiquen, desarrollen y evalúen su propio trabajo, frente al hecho generalizado y persistente de que son ejecutores de los diseños y de las decisiones tomadas por otros, lleva implícita una concepción determinada de qué o quién es el profesor como profesional.

## El modelo de profesor

Según la propuesta realizada por el Grupo Investigación en la Escuela (1991) en el Proyecto Curricular IRES, los profesores han de tender a representar un papel activo en las actividades de diseño, desarrollo y experimentación curricular en la perspectiva de incrementar su grado de autonomía profesional. En este sentido, se propone como elemento clave del proceso la reflexión sobre la práctica docente y la expresión, análisis e investigación de los problemas prácticos. Se indica, por tanto, como modelo de referencia, el de un profesor reflexivo (Schön, 1992), que investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se cuestiona sus propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional: la propia práctica, la experiencia pedagógica acumulada, las aportaciones de las ciencias de la educación y los modelos de las disciplinas científicas.

Se trata de asumir, por tanto, que el conocimiento profesional que consideramos deseable para los profesores es el resultado de una construcción progresiva, de carácter individual y colectivo, que se caracteriza por una serie de momentos o fases en los que la investigación es una vía de acercamiento reflexivo y abierto a la realidad para poder reconceptualizarla y, en su caso, cambiarla (Carr y Kemmis, 1988).

Así, en el Proyecto Curricular IRES, continuando una línea de trabajo iniciada en experiencias anteriores (García Rodríguez; Martín y Giráldez, 1986), "los alumnos investigan y los profesores también".

## Conocimiento profesional deseable

En los párrafos anteriores hemos hablado del conocimiento profesional deseable. ¿Qué queremos decir con esta expresión?

Al utilizarla, nos estamos refiriendo a una hipótesis general del conocimiento profesional (conceptos, procedimientos, actitudes y valores) que guarde coherencia con la perspectiva del profesor reflexivo e investigador.

Dicho conocimiento deberá seleccionarse y organizarse a partir de las diferentes fuentes ya mencionadas: la experiencia práctica acumulada, las concepciones de los profesores, las aportaciones de las ciencias de la educación y de la investigación educativa, el análisis histórico y epistemológico de los diferentes ámbitos del saber social (científico, ideológico, cotidiano, etcétera).

En el Proyecto Curricular IRES se propone, en concreto, articular dicho conocimiento profesional en torno a tres problemas curriculares:

• *¿Qué enseñar? ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable para los alumnos?*

— ¿Cómo se originan y producen los diversos tipos de conocimiento? (cotidiano, científico, pedagógico, escolar).

— ¿Cuáles son los esquemas conceptuales básicos del área, de la materia, la disciplina, etc.?

— ¿Cómo han evolucionado históricamente estos conceptos, datos y hechos?

— ¿Cuáles son los ámbitos de experiencia social y cultural más relevantes en relación con el área, materia o disciplina? ¿Qué concepciones ideológicas y culturales se ponen en juego en dichos ámbitos de experiencias?

— ¿Cuáles son las concepciones de los alumnos? ¿Qué características tienen? ¿A qué bloqueos dan lugar?

— Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cuáles son los objetivos de estudio y los problemas más potentes desde un punto de vista didáctico?

— ¿Qué conocimientos permiten establecer relaciones "puente" con otras áreas, materias o disciplinas? ¿Y con otros ámbitos de experiencia?

— ¿Cuáles son los criterios didácticos más adecuados para seleccionar y organizar los objetos de estudio?

• *¿Cómo enseñar? ¿Qué procedimientos y elementos poner en juego para favorecer la investigación de los alumnos y el conocimiento escolar deseable?*

— ¿Cómo aprenden significativamente los alumnos en el contexto escolar?

— ¿Cómo se pueden impulsar y optimizar esos procesos?

— ¿Qué proceso metodológico lo favorece?

— ¿Qué actividades, tareas, etc., son las más adecuadas para cada pauta o momento metodológico?

— ¿Cómo despertar y mantener el interés y la participación de los alumnos?

— ¿Cómo se decide y quién decide de los objetos de estudio a abordar en el aula?

— ¿Cómo conocer las concepciones de los alumnos?

— ¿Cómo facilitar la expresión de las concepciones de los alumnos?

— ¿Cómo aportar información y qué clase de información facilitar durante el proceso, que permita la evolución real de dichas concepciones?

— ¿Qué tipo de recursos organizativos, materiales, etc., son necesarios?

— ¿Cuáles son las normas (y quién las decide) que permiten organizar la dinámica que se genera?

— ¿Cómo adaptar el proceso al nivel y a la diversidad del conjunto?

— ¿Cómo tener en cuenta e incorporar los elementos del contexto natural y social?

• *¿Qué y cómo evaluar?¿Cómo regular el proceso puesto en marcha?*

— ¿Cómo conocer el funcionamiento y los resultados del proceso?

— ¿Cuáles son las variables significativas a considerar?

— ¿Qué instrumentos permiten recoger información valiosa acerca del funcionamiento de dichas variables?

— ¿Cómo analizar esa información?

— ¿Cómo influye el análisis en la introducción de modificaciones durante el proceso y en sucesivos procesos didácticos? ¿Cómo y quién toma decisiones?

— ¿Cómo traducir los resultados en términos de evaluación social? ¿Cómo y quién toma decisiones?

## Procedimientos metodológicos

Al igual que en el caso de los alumnos, los profesores aprenden de forma constructiva, es decir, planteándose sus problemas prácticos, expresando sus concepciones didácticas, contrastándolas y modificándolas en relación con otros puntos de vista y elaborando cambios parciales en su intervención. Dicho de otra manera, los profesores se desarrollan profesionalmente como consecuencia de procesos reflexivos, experimentales y de investigación (Porlán, 1987).

Según esto, en el Proyecto IRES se proponen los siguientes momentos metodológicos generales que caracterizan el trabajo con profesores iniciados en la experimentación curricular.

*Momento 1*

• *Conocer y diagnosticar los problemas de la práctica y las concepciones de los profesores.*

Este momento se caracteriza por los siguientes tipos de actividades:

— Descripción inicial de los mismos por parte del profesor.

— Análisis espontáneo y subjetivo que se hace de la problemática. Determinación de los orígenes de sus causas, de las consecuencias, de la evolución que ha seguido, de las líneas de actuación adoptadas, etc.

— Enumeración y caracterización provisional de los problemas a investigar.

*Momento 2*

• *Favorecer la evolución de las concepciones de los profesores y ampliar el campo de la problemática.*

Tipos de actividades:

— Análisis de las concepciones implicadas en el campo de la problemática.

— Caracterización del modelo o modelos didácticos que subyacen a dichas concepciones.

— Contraste entre las concepciones implícitas y explícitas. Contraste con otras fuentes de informaciones y puntos de vista diferentes.

— Puesta en juego de nuevos elementos y dimensiones de análisis que amplían el campo de la problemática, bien en el sentido de profundizar en los problemas ya descritos, bien en el de evidenciar otros no considerados inicialmente.

— Generación de dilemas.

— Reformulación de las concepciones de los profesores y de los problemas de la práctica.

*Momento 3*

• *Diseño, desarrollo y análisis de la nueva intervención.*

Tipos de actividades:

— Traducción de los posibles cambios de las concepciones de los profesores en principios prácticos para la intervención en el aula.

— Formulación de hipótesis de intervención que respondan a los problemas planteados.

— Selección y organización del contenido a trabajar.

— Creación de un banco de actividades con los recursos necesarios para el desarrollo de la nueva intervención.

— Recogida de datos sobre el proceso que se sigue.

— Análisis y reflexión sobre los datos obtenidos.

— Elaboración de conclusiones.

— Planteamiento de nuevos problemas prácticos (se enlaza con un nuevo *Momento 1*).

Además, estos momentos metodológicos pueden ser vistos desde una doble perspectiva: la del profesor y la del investigador (*véase Cuadro 1*) (Grupo Investigación en la Escuela, 1991).

## Proceso de formación de los profesores

Durante los diferentes momentos metodológicos, en los que hemos enfatizado el cambio de las concepciones y las prácticas de los profesores, es preciso establecer, en paralelo, una estrategia de nivel externo, que permita la adecuada dinamización, facilitación e investigación de dicho cambio.

De la misma manera que entendemos que la actividad profesional de los profesores abarca dos grandes tipos de tareas interrelacionadas: facilitar el aprendizaje de sus alumnos e investigar la evolución del mismo en el contexto del aula, también pensamos que el *aprendizaje profesional* de los profesores ha de ser facilitado e investigado por personas que, implicándose de forma indirecta en las experiencias prácticas, actúen a modo de "profesores de profesores", "facilitadores", "evaluadores externos". etc., y que, desde esa posición, pongan en juego un conjunto de procedimientos y recursos que ayuden tanto a los profesores en su proceso de formación como a ellos mismos en su "investigar la investigación del profesor".

Los procedimientos a que nos referimos suelen encuadrarse dentro de la denominación genérica de "triangulación", en el sentido de que son tres las perspectivas que se implican y relacionan en los mismos: la de los profesores, la de los alumnos y la del facilitador. Desde nuestro enfoque, enunciamos en los siguientes términos los tres puntos de vista que interactúan en la triangulación:

— La perspectiva del alumno en su proceso de aprendizaje por investigación.

— La del profesor que favorece lo anterior y al mismo tiempo lo investiga, desarrollándose así profesionalmente.

— Y la del investigador externo que favorece lo anterior y al mismo tiempo lo investiga dentro de un programa más amplio (en nuestro caso el Proyecto Curricular IRES), desarrollándose también él profesionalmente y haciendo avanzar, conjuntamente con los profesores, el conocimiento didáctico y curricular.

Estas perspectivas diferentes permiten establecer una metodología de *análisis de contrastes* que hacen posible la negociación crítica y la toma de decisiones fundamentales en tres ámbitos distintos, pero fuertemente interconectados:

— En el ámbito del aula, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar e implicando directamente a profesores y alumnos.

CUADRO 1

**Momento 1**

*Caracterización y diagnóstico de la situación de partida*
*Dinámica de las clases y puntos de vista de los profesores*

| *Objetivos* | *Actividades de experimentación (para los profesores)* | *Actividades de investigación* |
|---|---|---|
| — Describir y analizar la dinámica de las clases que son objeto de experimentación.<br>— Caracterizar los modelos personales, las concepciones y la práctica de los profesores del equipo de experimentación.<br>— Analizar las variables contextuales y explicitar los problemas y barreras que obstaculizan la puesta en marcha de un proceso de desarrollo profesional. | — Diagnosticar la situación de partida. Informe/diagnóstico de las características de la clase. Puesta en marcha del diario de la experiencia.<br>— Iniciarse en la elaboración y manejo de materiales e instrumentos necesarios (diarios, entrevistas, mapas conceptuales, etc.).<br>— Elaborar y analizar una primera propuesta de diseño (elección de la temática). | — Reuniones con el equipo.<br>— Observación de clases.<br>— Entrevistas (cortas) a alumnos.<br>— Cuestionarios (parrilla de Kelly) a profesores y alumnos.<br>— Análisis de documentos elaborados por los profesores.<br>— Entrevista individual con cada profesor.<br>— Informe global contrastado con la opinión de profesores que caracterice la dinámica de la clase, las concepciones de los profesores y los problemas y obstáculos detectados. |

— En el ámbito del equipo de profesores y del centro, sobre el proceso de formación y desarrollo profesional puesto en marcha, e implicando directamente a los profesores y al facilitador-investigador externo.

— Y en el ámbito del programa de investigación al que pertenezca el facilitador, sobre el marco teórico y las hipótesis didácticas y curriculares que lo enmarcan y orientan, e implicando directamente a los facilitadores-investigadores que participan en los diferentes casos de investigación.■

* **Rafael Porlán, Soledad García Gómez** y **José Martín** son miembros del Grupo Investigación en la Escuela.

## PARA SABER MÁS

CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en formación del profesorado,* Barcelona: Martínez Roca.

GARCÍA RODRÍGUEZ, J. J.; MARTÍN, J., y GIRÁLDEZ, M. (1986): "Los niños investigan, los profesores también", *Cuadernos de Pedagogía,* 142.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). El currículo para la Formación Permanente del Profesorado* (tomo III), Sevilla: Diada.

PORLÁN, R. (1987): "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Investigación en la Escuela,* I.

SCHÖN, D. A. (1992): *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción,* Barcelona, Paidós/M.E.C.

CUADRO 2

**Momento 2**

*Diseño de la unidad experimental*
*Evolución y ampliación de los puntos de vista de los profesores*

| *Objetivos* | *Actividades de experimentación (para los profesores)* | *Actividades de investigación* |
|---|---|---|
| — Diseñar la unidad experimental, teniendo en cuenta las características del contexto, la situación de partida y las hipótesis curriculares del Proyecto IRES.<br>— Favorecer la evolución de las concepciones de los profesores implicados, a través del contraste de sus puntos de vista con las opiniones de sus compañeros, las de los alumnos, las aportaciones del Proyecto IRES, y los hechos de la práctica. | — Presentación y discusión del Proyecto Curricular IRES, específicamente lo relativo a cómo enseñar un centro de interés. Análisis y contraste con la primera propuesta elaborada en la fase anterior.<br>— Lectura y discusión colectiva de una bibliografía básica.<br>— Diagnóstico de concepciones espontáneas de los alumnos referidas a la unidad elegida.<br>— Análisis epistemológico y experimental de los conocimientos asociados a la unidad elegida.<br>— Elaboración definitiva de la unidad experimental atendiendo al problema del conocimiento escolar deseable (objetivos y contenidos); al problema de cómo (metodología); y al de cómo regular el proceso (evaluación). | — Selección-discusión de bibliografía básica (fundamentalmente el Proyecto Curricular IRES).<br>— Reuniones con el equipo. Análisis de los diarios y diseño de la experimentación.<br>— Observación-grabación de clases.<br>— Diagnóstico de las concepciones de los alumnos.<br>— Análisis de documentos (propuestas para la experimentación, diarios, etc.).<br>— Entrevista individual con cada profesor.<br>— Elaboración del informe global, contrastado con la opinión de los profesores. |

CUADRO 3

**Momento 3**

*Experimentación de la unidad experimental*
*Cambio y evolución de la dinámica de las clases y de la forma de actuar de los problemas*

| *Objetivos* | *Actividades de experimentación (para los profesores)* | *Actividades de investigación* |
|---|---|---|
| — Favorecer la evolución de las formas de actuar en clase de los profesores en relación con los posibles cambios experimentados en sus puntos de vista.<br>— Favorecer la evolución de la dinámica de clase a través del proceso de experimentación y seguimiento de la nueva unidad. | — Puesta en marcha y aplicación del diseño experimental.<br>— Seguimiento de la experimentación.<br>— Elaboración de diarios semiestructurados. | — Observación y grabación de las clases durante la experimentación.<br>— Análisis de la producción de clase.<br>— Entrevistas individuales a profesores.<br>— Entrevista a alumnos.<br>— Grabación y análisis de las sesiones del equipo.<br>— Informe global contrastado. |

# La formación del profesorado. Modelos y estrategias

FRANCISCO IMBERNÓN
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la época anterior a los años setenta, la formación permanente del profesorado no cumplía una función relevante en el interior de los sistemas educativos. Éstos, interesados en una mayor o menor escolarización de la población, se preocupaban preferentemente de los aspectos cuantitativos de la enseñanza (construcciones, material, dotaciones diversas, racionalización escolar del territorio...) y, por supuesto, se hacía más incidencia en la formación inicial del profesorado, ya que el Sistema Educativo necesitaba profesores que asumieran esa creciente escolarización y las demandas del sistema productivo. En la actualidad, cuando los objetivos cuantitativos parecen sino ampliamente, suficientemente conseguidos, cuando la población está escolarizada y existe un descenso progresivo de la demografía debido a la disminución de la tasa de natalidad, el Sistema Educativo centra sus esfuerzos en los aspectos cualitativos. No se puede alcanzar calidad de enseñanza sin una buena formación de los docentes y, por tanto, se asume institucionalmente la necesidad de una mejor formación del profesorado, y también, como consecuencia, la de su actualización permanente.

Por otra parte, durante mucho tiempo la formación inicial del profesorado ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores los conocimientos, generales o específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para que desarrollasen posteriormente una buena tarea profesional. Un cambio educativo ha de comportar un nuevo concepto de profesor, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores. Esta nueva concepción habrá de fundamentarse no sólo en una adecuada formación inicial, sino también en una formación permanente posterior que considere igualmente importante tanto el contenido como el procedimiento para llevarla a cabo.

De la misma manera que la estructura de la formación inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias de aprendizaje que, necesariamente, habrán de limitarse a simular las situaciones pedagógicas, la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio.

De todo lo hasta aquí expuesto se colige la necesidad de valorar la importancia de reunir en un *continuum* la formación inicial y permanente, y asumirlo por parte de las instituciones para que no se convierta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente y en la mejora cualitativa de todo el Sistema.

Al llevar a cabo la planificación de la formación permanente será necesario considerar los siguientes factores: que un elevado número de profesores de nuestro país no sobrepasan los cuarenta y cinco años de edad y que el conjunto de profesores no universitarios, configura un colectivo laboral que ocupa el undécimo lugar entre los colectivos ocupacionales de la población activa.

La formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se requieren reformar aspectos fundamentales del Sistema Educativo. En nuestro país, esta formación se hace inaplazable cuando se pide un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto del aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular. Sin una coherente formación permanente los protagonistas de llevar a cabo esta reforma se encontrarán sin elementos, o serán inalcanzables, para su aplicación.

La formación institucionalizada del profesorado no ha de perder de vista su finalidad fundamental: la autoformación de cada uno de los profesores. Si somos conscientes que la formación institucionalizada en las escuelas de magisterio, o en otras instituciones de formación del profesorado, no proporciona a los alumnos la totalidad de los contenidos y métodos necesarios para el ejercicio de la profesión docente, uno de los objetivos fundamentales de esta formación deberá ser hacer posible la autoformación aportando a cada individuo conocimientos de base y esquemas generales de investigación personal, preparando el terreno para la formación permanente. Y por lo que se refiere al ámbito más preciso de la formación permanente, la formación institucionalizada se encargará cada vez más de la función aislada de poner a punto, realizar trabajos de síntesis, reflexionar sobre los problemas y las posibles soluciones de la propia práctica, posibilitar encuentros de profesores, etc. Pero, después de los períodos de cursos en los centros de formación, en las zonas o en los centros docentes, el verdadero trabajo corresponde al propio profesor: ha de realizar un trabajo de asimilación, de reflexión personal, en definitiva de concreción de lo que ha adquirido con la finalidad de ajustarlo a la situación personal y profesional en la que se encuentra.

La formación permanente ha de evitar convertirse en una formación de "consumo", una formación donde el profesor tiene bastante con "consumir" los contenidos y los métodos para abocarlos posteriormente, imitando al formador, sin intervención personal en su clase. Una auténtica formación es un catalizador de la acción personal del profesor, obligando a éste a reconstruir en su propia práctica lo recibido en la formación permanente.

## 2. La formación permanente del profesorado y la diversidad profesional de los enseñantes

En la actualidad de nuestro país, al analizar el tema de la formación permanente no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su ponerse al día pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en función de la situación profesional, del número respectivo de años transcurridos des-

de que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión docente, y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno en donde cada profesor ejerce su tarea docente. De entre estos condicionantes, la formación permanente ha de considerar especialmente la diferenciación por el tiempo transcurrido desde la incorporación al Sistema Educativo.

Recientes investigaciones destacan la importancia de estructurar la formación permanente en diversas etapas, una de las importantes es la dedicada al profesor en el inicio de su profesión, la que podemos denominar como la etapa de profesor 'novel'.

## 2.1. El profesor 'novel'

En investigaciones realizadas en diversos países (Vonk, 1984; Veenman, 1984; Zeichner, 1988; Huberman, 1988, entre otros) se ha comprobado que la problemática docente de los profesores 'noveles' no es igual a la de aquellos profesores con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente. Para un profesor que se incorpora al sistema educativo se inicia un período profesional de acomodación a su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos cursos (se acostumbra a hablar de entre tres y cinco). Zeichner (1988) en la investigación realizada en la Universidad de Michigan (EE.UU.), distingue entre programas que preparan antes de empezar, programas para formar al profesor principiante denominados de inducción y programas sobre la marcha para profesores experimentados.

En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación (aprendizaje vicario), debido a la necesidad de asumir una cierta profesionalidad. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente.

Podemos asegurar que, debido a que en la formación inicial los sistemas de formación han de ser globales, en el momento que el profesor 'novel' se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen los otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor 'novel', produciendo verdaderos problemas de acomodación y de profesionalización en el ejercicio de la docencia.

"Cuidar" a los profesores 'noveles' será pues fundamental para el sistema educativo, sobre todo en un colectivo donde las categorías profesionales y las tareas a realizar son iguales o muy similares. Por este motivo, en algunos países —como la República Federal de Alemania—, se da el título definitivo de profesor a lo largo del primero o segundo año de ejercicio (posterior a una etapa de inducción en la práctica).

Por supuesto, esta introducción gradual en la profesión de enseñante no ha de influir únicamente en el diseño de la formación permanente, sino también en el de la formación inicial, ya que, como dice M. Lee (1975, pág. 3), la mejor manera de asegurar que los aspirantes a profesores vean su formación inicial como la primera de un conjunto de

oportunidades para perfeccionarse, es conseguir que los Centros de formación inicial tengan una función importante en las actividades futuras de perfeccionamiento. El estudio y seguimiento de los profesores 'noveles' puede originar acciones para mejorar las estrategias de la formación inicial.

El hecho de que los Centros de formación del profesorado que se dedican básicamente a la formación inicial intervengan y colaboren en la formación permanente (y fundamentalmente en la primera etapa a través de formación de profesores 'noveles' o tutorizando la inducción), hace posible la existencia de una retroacción que permitirá introducir en la formación inicial aspectos renovadores al comprobar su eficacia en la práctica docente y al verlos concretamente en el trabajo con profesores en formación permanente.

Las estrategias que hay que prever para la formación permanente de los profesores 'noveles' tendrían que consistir no únicamente en ofrecer una serie de intercambios de experiencias, sino preferentemente en la aportación de éstas y en el apoyo por parte de los profesores más experimentados; a esto habría que añadir además el apoyo de expertos externos en relación con problemáticas que afectan al nuevo profesor (tratamiento de la diversidad, motivación, didácticas especiales, horarios, disciplina, relación con padres, evaluaciones, programaciones...). Aún así no únicamente la formación permanente de los profesores 'noveles' se diseñará a partir de los posibles errores cometidos en los primeros momentos de su profesión docente, sino sobre todo a partir de la reflexión sobre los aciertos en su actividad cotidiana.

Los problemas más usuales con que se encuentran los profesores 'noveles' en la actividad docente son, en orden de importancia:

*a)* Disciplina en el aula.

*b)* Tratamiento de las diferencias individuales en el aula.

*c)* Insuficiencia del material didáctico.

*d)* Cómo enfocar el trato con los padres.

*e)* Cómo motivar a los alumnos.

*f)* Elaboración de un programa para el día.

*g)* Adjudicación de los resultados del aprendizaje.

*h)* Problemas de horario.

El inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante ya que enseguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión. De ahí la importancia de estratificar la formación permanente en sucesivas etapas, a cada una de las cuales le corresponde una determinada planificación de la formación permanente; de no ser así, podemos encontrarnos con que el nuevo profesional asume rápidamente los defectos, vicios, estereotipos, virtudes, soluciones, etc. de sus compañeros más experimentados, sin que haya dado ni un proceso de refle-

xión personal ni de experimentación debido a la rápida y vertiginosa toma de decisiones que ha de realizar como profesional en su intervención educativa cotidiana.

## 2.2. Formación inicial y permanente, dos etapas de un mismo proceso

Pero no sólo hemos de establecer una etapa dedicada al profesor 'novel', sino que la diferencia entre unos profesores y otros a causa de los años de ejercicio en la profesión docente ha de comportar una racionalización y una planificación de la formación permanente que ha de secuenciarse en las diversas etapas por las que atraviesa un profesor durante los años de su ejercicio profesional. Y la primera etapa se inicia sin duda con su entrada en el Centro de formación del profesorado.

Los primeros momentos de la incorporación al sistema educativo son más parecidos a un primer período de prácticas inducidas, donde el profesor 'novel' ha de recibir una formación más cercana a la inicial (predominio de técnicas de observación y de diagnóstico, análisis de situaciones globales de partida, ayuda en la estructuración de intervenciones didácticas, análisis de estrategias didácticas más apropiadas a una determinada situación, ayuda en la evaluación de estrategias didácticas más apropiadas a una determinada situación, ayuda en la evaluación de estrategias didácticas más adecuadas...) que a la formación permanente (predominio de técnicas aplicadas, estudio del entorno, reflexión colectiva de casos, reflexión sobre la práctica, análisis de situaciones específicas...); ya que la tarea fundamental de la formación inicial consiste en el análisis global de las situaciones educativas y en la comprensión global de situaciones de formación, mientras que, en el caso de la formación permanente, consiste en el análisis de la propia práctica pedagógica.

Si no se coordinan estas dos fases (nos referimos a la formación inicial y permanente) se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz en algunos sectores educativos. En este sentido, Landsheere (1977), opinaba hace ya algún tiempo que a la larga el término *formación* reunirá las dos denominaciones (la inicial y la permanente), incluyendo las dos formaciones específicas, ya que son inseparables para la enseñanza del futuro. En este sentido, hablaríamos de la formación del profesorado como un todo, subdividiendo ésta en diversas etapas profesionales.

El objetivo de la formación del profesorado es tender hacia la aproximación máxima de los diversos procedimientos, introduciendo sobre todo en la formación inicial una mayor formación en la práctica, y en la formación permanente una mayor reflexión sobre la práctica en el propio puesto de trabajo.

## 2.3. Etapas en la formación permanente

En la planificación de la formación permanente del profesorado se considera necesario establecer diferentes procedimientos de formación en función de los años de ejercicio profesional de los enseñantes. Las últimas investigaciones sobre el desarrollo profesional a lo largo de los años de ejercicio del enseñante (Huberman, 1988) constatan que mientras, por una parte, aumenta la serenidad y la eficacia, por otra, disminuye alarmantemente la innovación y la inquietud, situación que, aunque lógica, debería ser mesurada. Por tanto, a lo largo de la carrera profesional del en-

señante deberían potenciarse aquellos aspectos formativos que permitan asumir o mantener un determinado grado de innovación (años sabáticos, estancias formadoras, etc.).

Esta distinción entre profesores en base a su experiencia comporta, como ya se ha dicho, establecer diversos períodos de formación permanente.

1. Por una parte, la formación permanente del *período de iniciación*, a lo largo del cual el profesor recibe información de sus compañeros y se le facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos. Es de suponer que el profesor ha recibido una fundamentación psicopedagógica para afrontar los primeros problemas que le surjan y para poder construir posteriormente los nuevos conceptos dinámicos a la hora de elaborar el currículo adecuado a los alumnos y al entorno.

2. El segundo período de formación permanente sería el de *perfeccionamiento*, durante el cual los profesores, mediante seminarios y grupos de trabajo, preferentemente en una determinada zona o centro, han de intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevas técnicas y diseñar y experimentar proyectos materiales curriculares.

Aproximadamente a partir de la mitad de la vida profesional, en el período de *consolidación*, hay que buscar incentivos para que la formación permanente sea fácilmente aceptada (años sabáticos, licencias de estudio, cambio de situación docente) y posibilitar la dedicación a otras tareas educativas que no tienen por qué coincidir con la docencia directa.

## 3. Componentes de la formación del profesorado

Es común a la mayoría de estudios sobre formación del profesorado, tanto inicial como permanente, destacar la importancia de desarrollar los tres componentes que suelen considerar: el científico, el psicopedagógico y el cultural. Pero, desde nuestro punto de vista, es fundamental también analizar un cuarto componente: el práctico, o sea, su experimentación o práctica en el ejercicio de la profesión docente (reflexión sobre la propia práctica). Los cuatro componentes, sobre todo el último mencionado, que denominamos "práctica docente", forman los ejes fundamentales de la formación y configura una determinada manera de entender la profesión de enseñar.

Cada uno de los componentes tiene una clara orientación de finalidad:

*a)* Mediante el componente científico, el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir.

Se trata, de entrada, de ayudar al profesor a adquirir los conocimientos y los contenidos a partir de los que elaborará las estrategias de formación de sus alumnos. En consecuencia? dentro de la formación científica será necesario hacer una distinción entre los contenidos curriculares y las técnicas de autoformación.

*b)* Por medio del componente psicopedagógico, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente.

Durante la formación inicial sobre todo, el profesor ha de recibir esta formación de base que debe contemplar un contenido social y un contenido referido a cuestiones educativas de ámbito general, es decir una optimización pedagógica ante la intervención educativa y unas técnicas base de sistemas globales de formación.

*c)* De la mano del componente cultural, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.

Una de las últimas críticas de que ha sido objeto la formación inicial del profesorado, es la que considera que ésta no suministra al futuro profesor la formación que la sociedad necesita, y que para conseguirlo deberá modificar tanto los contenidos como los métodos de esa formación. Y en ese cambio, se incorpora, en la formación permanente, el amplio abanico de elementos culturales, a veces históricamente menos preciados.

Las instituciones de formación han de proponerse que los futuros profesores adquieran la preparación necesaria para desarrollar su trabajo y, al mismo tiempo, potenciar el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones. Han de ofrecer a los estudiantes la información y los estímulos idóneos para conseguir su vinculación al mundo complejo de la infancia y la adolescencia.

*d)* Con el estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

No cabe duda que una menor o mayor profesionalización, por lo que se refiere a ser profesor, se vislumbra en gran medida en el ejercicio de la práctica profesional y de la experimentación que posteriormente posibilita la formación permanente. Si el profesor realiza una intervención educativa falta de vigor, y sin los adecuados instrumentos para analizar la realidad, su profesionalidad, a corto o largo plazo, mostrará graves deficiencias, con una pérdida de tiempo y de calidad considerables.

Hoy por hoy, no podemos hablar de formación inicial y permanente sin hacer referencia a que ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación, de nuevo el estudio... Este proceso, que ha de realizarse conjuntamente con el colectivo de profesores, permite que, mediante el componente de la práctica docente, se profundicen y experimenten los tres componentes tratados anteriormente (el científico, el psicopedagógico y el cultural), con una clara intención de que el profesor se acerque a lo que Habermas llama el interés emancipatorio y que evita lo que nos dice Carr-Kemmis (1988) el que únicamente "la práctica educativa se convierta en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más 'pura' o académica".

## 4. La formación permanente como política de perfeccionamiento

En un apartado anterior, decíamos que la planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del sistema educativo. Por tanto, será necesario planificar una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta a esas exigencias, así como también deberá situarse dicha formación, de acuerdo con la coyuntura que atraviesa el sistema, dentro de un proyecto educativo que contemple todos los elementos implicados y que les dé sentido.

La formación permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como presupuestario, ya que constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo.

A partir de la década de los años ochenta, la necesidad de la formación permanente del profesorado ha conseguido abrirse camino en las diversas administraciones educativas hasta convertirse en una verdadera preocupación.

Si la Administración educativa ha de velar para poder disponer de un profesorado más capacitado y para que se mejore constantemente el Sistema Educativo, también ha de evitar que esta potenciación y esta coordinación conviertan la formación permanente en un conjunto de puras transmisiones técnicas (o ideológicas), carentes de una reflexión pedagógica sobre la situación de la enseñanza. Es necesario tener presente, como señalaba hace tiempo Gozzer (1971) en el informe redactado por encargo del Comité de Enseñanza General y Técnico del Consejo de Europa, que todos los países manifiestan una tendencia casi uniforme y desconcertante a concebir el perfeccionamiento del profesorado en función de una línea intermedia entre la especialización de cada profesor y la disponibilidad pedagógica, la cual es entendida más como una cierta tendencia a aceptar las decisiones de las autoridades centrales y periféricas en materia de formación, que como la manifestación auténtica y autonómica de actividades nuevas, apoyadas sobre las experiencias colectivas y dentro de ciertos límites autonómicos.

Es posible que resulte fácil conjugar la tendencia autonómica (me refiero a la autonomía del profesorado) con la administrativa (con tendencia a un cierto nivel de burocratización), el antagonismo de las cuales, en nuestro contexto socio-político, ya viene de antiguo.

La certeza de que en los últimos años la mayoría de los profesores han participado a título individual —y no como escuela, ni como claustro o equipo o grupo de trabajo con intereses afines— en cursos o actividades que puedan considerarse como de formación permanente, ha comportado el replanteamiento, en diversas zonas del Estado, de la política educativa de la Administración por lo que se refiere a la formación del profesorado en ejercicio. La Administración tiene el deber de planificar y organizar la formación permanente del profesorado con carácter institucional, coherente con la política educativa del sistema, por ejemplo con el diseño curricular básico, pero, también coherentemente con esa política educativa democrática, debe permitir que los colectivos de profesores puedan ofrecer actividades de formación e información, por ejemplo para elaborar o priorizar aspectos específicos o estrategias o proyectos curriculares adecuados al territorio o con la intención de reflexionar sobre aspectos educativos diferentes a los primados por la Administración. Impedir esta reflexión sería reprimir un espíritu crítico indispensable en la enseñanza y que, conviene no olvidar, es patrimonio del profesorado.

Para ello, será fundamental ofertar coherentemente una formación permanente mediante planes específicos (territoriales y disciplinares) que se adecuen a las necesidades de cada zona concreta y de su profesorado, y también establecer los mecanismos para que los profesores intervengan en el diseño, ejecución y evaluación del Plan.

## 4.1. Diseño, diagnóstico, ejecución y evaluación de planes de formación permanente del profesorado (Adecuación a las necesidades del territorio y del profesorado)

Una política de formación permanente del profesorado deberá basarse fundamentalmente en la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas, de esta manera se aumenta la eficacia de dicha formación, lo que se traduce invariablemente en un incremento de la innovación y la renovación de la docencia.

Pero establecer un plan no significa únicamente ofertar un conjunto de seminarios, cursos, grupos de trabajo o conferencias agrupadas en unas jornadas pedagógicas, sino que todas estas acciones han de estar enmarcadas en un plan específico de perfeccionamiento, bien diseñado, que contemple todos aquellos elementos que configuran un proyecto coherente de formación permanente.

De ahí la importancia de clarificar lo que se entiende por Plan de Formación Permanente, así como qué aspectos conviene tener en cuenta en el diagnóstico previo de los elementos intervinientes. Es fundamental realizar este análisis antes de iniciar el diseño.

Un Plan de formación permanente del profesorado es un conjunto de acciones formativas ofertadas a todo el profesorado de un territorio, que se realiza en la propia práctica docente con la finalidad de cubrir unas necesidades específicas del profesorado o del propio sistema educativo.

Establecer un plan de formación permanente del profesorado como actividad formativa institucional de unos profesionales, implica elaborar un diagnóstico previo que contemple aspectos tales como:

— la identificación y reconocimiento de las necesidades de formación del profesorado y de la zona en su conjunto;

— valorar si la institución organizadora del Plan puede suministrar las actividades adecuadas;

— analizar y describir qué estrategias metodológicas se utilizarán en la intervención formativa;

— determinar la colaboración que se requerirá del personal a formar, y

— cómo se realizará la evaluación de los resultados de las acciones formativas.

Por tanto, diseñar un plan de formación permanente conllevará obligatoriamente realizar un diagnóstico previo minucioso de la situación de la zona.

Es obvio que los objetivos que se prevé conseguir en el Plan de Formación han de estar en consonancia con los resultados del diagnóstico previo efectuado. Entendemos que hasta que no se haya llevado a término un diagnóstico de las condiciones previas, no habría que comenzar el diseño del Plan de Formación. Sólo siguiendo un proceso riguroso desde el mismo inicio será posible llevar a cabo una organización y una evaluación posterior al margen de toda sospecha, es decir, que signifique una valoración real de la eficacia y la adecuación de un plan de formación permanente del profesorado a un territorio específico.

Cuando se han identificado las necesidades de formación permanente de la zona mediante el diagnóstico previo, anterior a la ejecución del Plan, tendremos que establecer las estrategias de formación y seleccionar los formadores especializados que actuarán para conseguir los objetivos propuestos.

Para seleccionar estas estrategias habría que tener en cuenta la situación de los centros docentes (con proyecto educativo, plan de centro, proyectos curriculares, experiencias pedagógicas...), es decir, el conocimiento minucioso del colectivo; también es conveniente disponer de otra información como la edad y experiencia de los profesores que asistirán al Plan, su especialidad profesional, su situación en la escuela, formación inicial, etc., es decir, un conocimiento individual lo más aproximado posible. Tampoco se puede olvidar la importancia de analizar, antes de fijar cualquier estrategia, si las necesidades de formación se corresponden con el desarrollo de aptitudes, actitudes o conocimientos

Para favorecer aptitudes o actitudes conviene utilizar estrategias diferentes. Las aptitudes necesitan estrategias de simulación, reflexión de experiencias, triangulación, observación participante. Las actitudes, por su parte, precisan estrategias de trabajo en grupo, discusión, visitas...

Las estrategias a utilizar para favorecer la asimilación de conocimientos conceptuales son más habituales, se trata de sesiones de trabajo, clases teóricas, enseñanza dirigida, conferencias...

Será fundamental que en los seminarios de formación permanente, los coordinadores o dinamizadores sepan a quién se dirigen, cuáles son los objetivos y cuál es el objeto de la formación. Ello nos permitirá posteriormente un diseño coherente de la evaluación (ya sea esta diagnóstica, sumativa o final) para comprobar la eficacia de la formación permanente: si se han logrado los objetivos previstos, ya sean los definidos por la política de formación como por las necesidades diagnosticadas de la zona; si se han desarrollado los principios psicopedagógicos que el diseño preveía y si los participantes han visto cubiertas sus expectativas.

Por supuesto que la evaluación de un Plan de Formación Permanente comporta ciertos problemas de obtención de resultados sobre la eficacia de la formación, ya que el cambio en la docencia (tanto en la transmisión de los contenidos como en las actitudes), o en la renovación educativa institucional es lento y sus efectos no se pueden ver más que a medio o largo plazo. De ahí la importancia de establecer una evaluación demorada en el tiempo, a través de la cual la institución patrocinadora del plan comprueba pasado un tiempo sus resultados.

## 5. Tendencias actuales en la formación permanente del profesorado

Por lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, podemos trazar una línea divisoria para separar dos épocas bien diferenciadas; la línea estaría en la década de los setenta, donde finalizaría una época y comenzaría la otra. Ésta última incluso, podríamos subdividirla a su vez en dos fases: la primera, con una duración aproximada de unos diez años, hasta los ochenta, y la segunda, en la que nos encontramos actualmente.

1. Con anterioridad a la década de los setenta, las administraciones y los investigadores están muy interesados en la formación inicial del profesorado, como podemos comprobar por los cambios de planes de estudio en

algunos países europeos y por el incremento de las publicaciones e investigaciones sobre este tema. Respecto a la formación permanente, se realiza tímidamente y normalmente a iniciativa de los propios profesores o de sus asociaciones.

2. En la época posterior a 1970, tuvo lugar uno de los procesos fundamentales en la evolución de la formación permanente del profesorado, su institucionalización o profesionalización dentro de los sistemas educativos. La necesidad de formar a los profesores, de manera constante, se planteó como una condición imprescindible para evitar la obsolescencia del sistema educativo. La juventud de estos enseñantes requería una formación permanente que les auxiliase durante los largos años de ejercicio, hasta su jubilación. Por otra parte, el vertiginoso cambio social, económico y tecnológico (organización de la vida familiar, necesidades de los alumnos, medios de comunicación, nuevas tecnologías...), demandaba de la formación permanente que actuase como un instrumento de constante adecuación. En consecuencia surgió la necesidad, lo que facilitó la institucionalización de la formación permanente.

   2.1. En la primera fase de esta segunda época, la formación permanente del profesorado asumió las líneas básicas del modelo de formación inicial: un experto (normalmente un profesor de Escuela de Magisterio o Facultad o un profesor que tiene éxito con los niños o adolescentes) suministraba información a unos maestros que, reunidos por intereses diversos, intentaban asimilarla. Era una fase en la que predominaba el "cursillo" de capacitación temática. Como ha quedado patente en repetidos estudios, la transmisión de la formación permanente se realizaba en concordancia con los modelos pedagógicos vigentes, intentando que el comportamiento del profesorado se modificase por repetición verbal de aspectos normativos.

   También es cierto que por entonces, en algunos países, empezaron a modificarse ya los aspectos estructurales de la formación permanente, como por ejemplo con la creación de los "Teacher's Centers" o con la aplicación de nuevas técnicas como la microenseñanza o técnicas grupales, pero en general no existía un análisis global sobre la formación permanente en el marco de un sistema educativo.

   2.2. En una segunda fase, que como ya hemos mencionado se sitúa a principios de los ochenta, se inició un cambio en los planteamientos de la formación permanente, a causa, por una parte, de que la influencia de ésta en las actitudes y los conocimientos de los enseñantes se demostró ineficaz, y, por otra parte, a causa de las nuevas aportaciones desde diversos campos disciplinares, sobre todo de la psicología de la educación. Se analizó la formación del profesorado desde un punto de vista global, superando la radical división en dos tiempos (inicial y permanente), que incluso se empiezan a tratar unidos en diversos momentos de la profesión docente; con la misma orientación se llevaron a cabo análisis de las bases implícitas del comportamiento del profesor. Se buscaron nuevas fórmulas que proporcionasen una mayor eficacia a la formación permanente y se realizaron investigaciones por encargo de organismos internacionales para analizar las nuevas propuestas de formación.

   Cada vez se hará más evidente que la formación permanente del profesorado ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, las necesidades de los distintos colectivos que intervienen

en cada zona concreta; estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, por la edad y experiencia de los enseñantes y, además, por la lógica interacción que se establece entre ellos, la cual supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee cada profesor. Esta orientación ha significado el rechazo a una formación permanente individual, en la que el profesor recibe una formación al margen de su contexto específico, y ha potenciado una formación permanente en representación de la institución (de efecto dominó o en cascada), en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada, diferenciada de otras incluso de características semejantes.

Estructuralmente, significa que hay que pasar de un modelo aplicacionista-transmisivo que ofrece el enseñante pautas y consignas normativizadas para mejorar su enseñanza (ya sea a través de pautas conductuales, de la modificación de actitudes o de teorías implícitas...) a un modelo regulativo-reflexivo que, a partir de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, la preocupación por la formación del profesorado y su continuo perfeccionamiento se ha ido extendiendo cada vez más notoriamente por todos los países europeos, como lo demuestran los encuentros y jornadas internacionales que se han celebrado en los últimos años.

Cada vez más se demanda para la formación permanente del profesorado un carácter más práctico que teórico, cuestionando tanto los contenidos como los procedimientos para llevarla a cabo con eficacia. Una acertada crítica la han realizado Gimeno y Pérez (1983:353) cuando dicen que "la artificiosidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado muy útiles, el concepto que tiene del profesor, las críticas a modelos de objetivos en el currículo, la sustitución del paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo, han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación".

Si los procedimientos usuales hasta la década de los setenta fueron reemplazados por cursos o seminarios con diversas técnicas (como el análisis de interacciones y la microenseñanza), con métodos de formación basados en competencia, la crisis y el cuestionamiento de estos procedimientos ha comportado que se ponga un énfasis especial en la investigación de nuevos procedimientos y organizaciones que complementen o sustituyan a todos los anteriores. Bruner (1985:10) dice que una forma de replantearse el problema de la formación del profesorado es la de proporcionar a los profesores un entrenamiento en las técnicas del diálogo: como discutir un tema con alguien que se inicia. Por supuesto que el desarrollo de la capacidad dialéctica y de comunicación entre los profesores será fundamental en un proceso de formación permanente en el puesto docente.

Ante la crisis suscitada, surgieron nuevas tendencias que intentaban neutralizarla. Estas nuevas estrategias las podemos sistematizar a través de tres apartados: las estructuras organizativas de la formación permanente, los procedimientos de ésta y el modelo de formación que utilizan.

## 5.1. Tendencias en las estructuras organizativas de la formación permanente del profesorado

La estructura organizativa a través de la cual se vinculan actualmente la mayor parte de las acciones de formación permanente del profesorado tiene diversos pilares; por un lado, está constituida por los Centros de Profesores (conocidos en el ámbito anglosajón como "Teacher's Centers") y/o Centros de Recursos o instituciones similares; por otro, por el propio profesorado, con la autoorganización de actividades de formación ya sea a través de movimientos de renovación pedagógica, de asociaciones de profesores o de colegios profesionales (es el caso de las escuelas de verano, de invierno o las jornadas pedagógicas); y, por último, hay que señalar la intervención de las Universidades que imparten cursos de postdiplomatura o postlicenciatura que realizan los profesores compaginando el ejercicio de la profesión, sobre todo postgrados de perfeccionamiento y de especialización.

Respecto a la realización de postgrados de especialización quisiera destacar el hecho de que no tienen sentido, sino se caracterizan por un enfoque totalmente profesional, para lo cual hay que ponderar las prioridades según las necesidades actuales de los centros docentes, esto significaría diagnosticar unos postgrados cambiantes, dirigidos a la actuación profesional de los educadores, ligando en la medida de lo posible la experiencia docente con los elementos teóricos de la profesionalización.

Respecto a los estudios de postdiplomatura o postlicenciatura que ofertan las universidades, a veces a propuesta de la Administración educativa, es una tendencia que debido a la misma idiosincracia de la profesión docente (obsolescencia de los contenidos, movilidad, reformas educativas, demandas sociales, etc.) y a la necesidad social de profesionalizar la enseñanza, en el futuro siempre coexistirá con la formación inicial. Quizá sea destacable que en nuestro país no se ha estudiado con rigurosidad este perfeccionamiento (especialización o estudios complementarios docentes), que sin duda alcanzará en los próximos años una importancia fundamental en la formación permanente del profesorado.

Destacamos a continuación la importante función de los Centros de Profesores (C.E.P.).

### Los Centros de Profesores

La tendencia más importante, aparecida en los últimos años en el marco de la organización de la formación permanente, es la de crear, por parte de la Administración, unos centros situados en zonas específicas en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico... Y con la particularidad de que son dirigidos por los propios docentes. No únicamente tienen la función de centro de recursos o de centro de reuniones sino de gestionar e investigar sobre la formación permanente del profesorado de la zona, los cuales están adscritos al Centro de Profesores.

A pesar de los problemas que la creación de los Centros de Profesores ha ocasionado en todos los países donde han sido implantados, puede afirmarse que esta estrategia es sumamente positiva por el hecho de que los profesores de una zona determinada pueden participar en el diseño, ejecución y evaluación de una formación permanente dirigida a su propio colectivo y como respuesta a sus necesidades, asumiendo el profesorado un protagonismo en su formación. Esta formación será tanto más eficaz si se establecen los canales adecuados de coordinación con las institu-

ciones de la zona que realizan formación inicial (en nuestro caso las Universidades). Como dice Pereyra (1984: pág. 20), los C.E.P. son un ejemplo de cómo reducir realidades sociales complejas a una idea. Pero a una poderosa idea cuyo potencial político no debe ignorarse.

Los Centros de Profesores funcionan en multitud de países, por ejemplo hay unos 4.500 en Estados Unidos, 600 en Gran Bretaña, 30 en los Países Bajos, 400 en Japón, y así toda una larga lista.

Actualmente, los Centros de Profesores funcionan en casi todas las Comunidades Autónomas (fuera del territorio de competencias del Ministerio existen convenios con las Comunidades Autónomas) excepto en el País Vasco, Galicia y Catalunya que la estructura y organización es diferente. En esta última Comunidad Autónoma existe una red de centros de recursos pedagógicos y campos de aprendizaje, no obstante la formación permanente aún continúa unida a los I.C.E. de las universidades catalanas.

Aunque los C.E.P. fueron creados siguiendo el modelo de los Teacher's Centers anglosajones, se observan algunas diferencias. No tan sólo hay lógicas diferencias entre los correspondientes a los diversos países que los han introducido como organización encargada de la formación permanente del profesorado, sino que incluso en el mismo Estado español hay grandes diferencias entre los creados por el propio Ministerio de Educación y los de las Comunidades Autónomas con competencias educativas. Los aspectos fundamentales que los diferencian radican en la prioridad que cada C.E.P. da a sus funciones.

Sin olvidar que los Centros de Profesores necesitan recursos para su buen funcionamiento, ello quiere decir que el sistema educativo no debería escatimar esfuerzos para potenciar la rentabilidad de los servicios y ello implica un grado de compromiso económico, a veces difícil en situaciones de crisis económica o falta de inversión en los presupuestos dedicados a educación. Y si los profesores gestionan su propia formación permanente se deben evitar los errores de otros países (McDonald, 1984) permitiendo que los profesores dispongan de tiempo y de estímulos para participar en esa formación permanente.

## 5.2. Tendencias en los procedimientos aplicados a la formación permanente del profesorado

En los diseños actuales de Planes de Formación Permanente, que orientarán unos determinados procedimientos de ejecución de las actividades de formación, vislumbramos las siguientes características:

— La unión entre la teoría y la práctica.

— La unión entre la formación inicial y la permanente.

— La distinción entre profesores experimentados y 'noveles'.

— El análisis del pensamiento del profesor en la intervención educativa (preactiva, interactiva y postactiva).

— La participación de los profesores en la reforma y aplicación del currículo mediante actividades realizadas en el marco de la formación permanente (proyectos curriculares de centro, programaciones de aula...).

— La participación de los profesores en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades a realizar en los planes de formación permanente.

Antes de la década de los años setenta, los procedimientos utilizados de manera más generalizada en la formación permanente, sobre todo a causa de la falta de formación de las personas responsables de la formación, fueron básicamente dos: la clase magistral y la elaboración de un documento con material bibliográfico. A partir de 1970 han ido introduciéndose procedimientos nuevos: la microenseñanza, la dinámica de grupos, los sistemas audiovisuales e informáticos (vídeo, E.A.O., interacción...), técnicas de aprendizaje, métodos de enseñanza mental... y recientemente, aunque no están aún excesivamente extendidas, las técnicas cognitivas y el conjunto de técnicas de investigación.

Actualmente, estos procedimientos se utilizan en las diversas actividades de formación permanente en función de la eficacia que se obtiene en el perfeccionamiento del profesor. Aplicar estos procedimientos en la formación del docente en el lugar de trabajo, implicando al centro en su globalidad, ha originado en los últimos años una tendencia de formación en el puesto de trabajo (que por su importancia ha sido catalogada como movimiento por algunos autores), denominada centrada en la escuela. Su extensión y trascendencia nos obliga a darle un tratamiento diferenciado.

**La formación en el puesto de trabajo, también denominada centrada en la escuela**

Actualmente, un nuevo concepto de formación se abre paso, se trata de una formación permanente centrada en el puesto de trabajo (centro docente), llamada genéricamente centrada en la escuela (también centrada en el proyecto, centrada en la práctica y centrada en los problemas prácticos de la clase). Sus características determinantes son: la realización en un contexto específico, el lugar de trabajo o cerca de él (zona, escuela, clase); el profesorado no asiste únicamente como individuo que necesita una formación sino que asiste como miembro de un colectivo (departamento, ciclo, claustro, etc.); parte de los problemas profesionales de este colectivo, una vez estudiadas las necesidades específicas planteadas en ese contexto determinado y el profesorado participa en el diseño, la realización y la evaluación, y su actividad se analiza con formadores externos durante un largo período de tiempo (en Renania Norte-Westfalia, RFA, reciben el nombre de "moderadores"; "formador-asesor" en Dinamarca y "formador de adultos" en Francia), formador que en esta modalidad de formación permanente asume una importancia fundamental para la consecución de los objetivos renovadores.

La formación se realiza en horas de jornada laboral, separando el tiempo de trabajo del profesor, o sea las horas que éste dedica a la docencia directa, del de la dedicación escolar. Resumiendo, la formación centrada en la escuela "comprende todas las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y aprendizaje de la clase" (O.C.D.E., 1977). No únicamente se utiliza en la formación permanente, también en la formación inicial, como encontramos en las experiencias de formadores de las Universidades inglesas de Oxford y Sussex.

La formación realizada en el puesto de trabajo, centrada en el centro docente, es la más eficaz si el objetivo de la formación permanente es el análisis y la mejora de la propia práctica docente. Por supuesto que en un sistema edu-

cativo en donde el centro docente ha de contextualizar el diseño curricular base elaborando, en el territorio o en el propio Centro, diseños curriculares y programación de aula, es la formación más efectiva. Conscientes de ello, cada vez más las administraciones proponen experiencias de formación permanente centrada en el centro docente, por ejemplo la Formación Permanente Institucional (F.O.P.I.) en Catalunya o el País Vasco; la Formación Permanente y Renovación Curricular (F.P.R.I.) en Castellón; el Plan Barcelona del Ayuntamiento de esa ciudad en las escuelas municipales, o las experiencias de diversos C.E.P. como Leganés, Vallecas, en la Comunidad de Madrid; o los C.E.P.s de la Comunidad de Murcia, Salamanca o Extremadura, etc.

A causa de la aplicación diversa que se está haciendo de la expresión "formación centrada en la escuela", parece que ésta describe más una orientación en la formación que no una estrategia rigurosa desde el punto de vista conceptual (Bolan, 1985), reuniendo las características fundamentales que anteriormente he mencionado.

Este tipo de formación permanente está diseñado por instituciones que generan programas (que posteriormente han de rendir cuentas a la Administración) o directamente por la propia Administración que las canaliza mediante instituciones intermedias (Universidades o Centros de Profesores).

En 1977, en la conferencia de la O.C.D.E. celebrada en Estocolmo, P. Perry (1977) justificó la formación centrada en la escuela afirmando que el edificio escolar es el marco en donde se reúnen todas las necesidades de todos los niveles del sistema. En esa conferencia se intentó definir esta tendencia en la formación permanente como el conjunto de las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir programas de formación, de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y coadyuven a elevar los niveles de aprendizaje escolar.

Entre estas causas destacaría la expuesta en tercer lugar: la importancia de la formación permanente con miras a que el profesor pueda intervenir en el currículo (por ejemplo, en la elaboración de proyectos curriculares específicos y contextualizados), esto en un momento en que se da gran importancia a la especificidad del trabajo educativo en el medio concreto, y participar de esta manera en la renovación curricular de la enseñanza.

Pero la formación permanente no ha de facilitar únicamente la organización, sino que ha de enseñar a los profesores a saber tratar sus problemas desde su propia práctica, lo que comporta ciertas dificultades ya que estamos de acuerdo con McDonald (1984) cuando dice que "la escuela es la unidad ideal para la investigación y el desarrollo del currículo". Esta actividad de investigación y de experimentación ha de ser dirigida por los propios profesores, una tarea para la cual no han sido preparados durante su formación inicial. Ello comporta que actualmente el profesor no esté acostumbrado a tareas experimentales, por tanto la formación permanente tendrá que desarrollar técnicas que capaciten a los profesores para analizar, intervenir y evaluar el currículo. Hoy por hoy, muchas de estas técnicas en la formación permanente se realizan en el marco de procedimientos de investigación-acción.

Si los profesores han de intervenir en el desarrollo y aplicación del currículo, las bases psicopedagógicas y científicas suministradas en la formación inicial adquirirán una importancia capital pero su verdadera consolidación se determinará en la formación permanente, asumiendo ésta una dimensión no establecida en las pasadas décadas cuando los currículos eran totalmente prescriptivos en todos sus niveles de aplicación.

La formación centrada en la escuela se ha convertido con el paso del tiempo en una tendencia muy importante en el ámbito de la formación permanente del profesorado, como lo demuestra el tratamiento de que ha sido objeto en las recientes reuniones de la O.C.D.E. Ha facilitado la elaboración de nuevos planes de formación permanente en zonas desasistidas, con la participación de los profesores que ejercen la docencia.

En conclusión, llámese formación centrada en la escuela o de cualquier otra manera, la formación permanente de los profesores en ejercicio aumenta en eficacia para solucionar los problemas prácticos de la clase, cuando se realiza en el puesto de trabajo. La formación en el puesto de trabajo supone, entre otras cosas, una disposición de los centros docentes a reflexionar y planificar sus programas de enseñanza después del estudio de las necesidades de los alumnos, y supone también una actitud de colaboración entre los profesores.

A pesar de la eficacia probada en la escuela y de la participación del profesorado a través de los Centros de Profesores, existen una serie de dificultades para optimizar los recursos humanos y económicos comunes a todos los países europeos que se están dedicando a la formación permanente. Entre los obstáculos más importantes figura la necesidad de disponer de los recursos económicos necesarios (O.C.D.-C.E.R.I., 1985), que pueden ser elevados después de analizar la duración, el personal y las sustituciones necesarias (a menos que, como en algunas experiencias del Estado español, se utilicen, para cubrir la ausencia del profesor, estudiantes de Magisterio en prácticas); el excesivo número de profesores a formar; la preparación de las personas externas que intervienen como formadores en la formación permanente del profesorado (según los países, éstos pueden ser: inspectores, profesores de Universidad, profesores de Primaria, especialistas en formación liberados de docencia u ocasionales), preocupación constante desde que en la formación permanente se supera la mera transmisión del modelo aplicativo-transmisivo y se centra en el diagnóstico y la reflexión de la propia práctica. Y, por último, la necesidad de evaluar la formación permanente, no únicamente a corto plazo (adecuación del diseño del Plan o su ejecución), sino en la repercusión de las acciones de formación en las escuelas respectivas (en la práctica de los enseñantes y en los alumnos), para ello es necesario diseñar instrumentos específicos de evaluación que servirán para demostrar la rentabilidad de la formación.

## 5.3. Tendencias en los modelos de formación aplicados a la formación permanente del profesorado

En sus inicios, la formación permanente del profesorado se desarrolla siguiendo el modelo educativo del ignorante, o sea, partir de que la persona no conoce y de que con el conocimiento se adquiere tanto el saber como el poder de transmisión. Partiendo de la base de la falta de cultura y de conocimientos del profesor, sobre todo a causa de su juventud al acabar la carrera y porque los futuros profesores de Primaria, durante un largo período en nuestro país, recibían en las Escuelas de Magisterio una formación de bajo nivel, más propia de una Educación Secundaria, por estos motivos, los recursos de formación permanente se desarrollan exactamente igual que los de aquel tiempo de formación inicial: enseñar al que no sabe y fuera de su contexto específico.

Con posterioridad a la segunda guerra mundial (en nuestro país muy posteriormente) y hasta la década de los ochenta, las tendencias seguidas para la formación se centraban sobre todo en encontrar acciones generalizables que tuvie-

ran éxito delante de los alumnos. Una vez diagnosticada esta conducta (normalmente mediante investigaciones cuantitativas) era necesario introducir estas acciones dentro de los nuevos diseños de formación del profesorado. Estas tendencias intentaban renovar el concepto hasta entonces preponderante en la formación del profesorado que considera que el saber propicia el hacer, enfatizando los contenidos a transmitir. La obtención de información en las nuevas tendencias provenía sobre todo de investigaciones por medio de encuestas o de escalas.

Es necesario situar este fenómeno alrededor de 1980 porque, aunque las nuevas tendencias comienzan a introducirse en nuestro país a caballo entre las décadas de los años sesenta y setenta, no se puede decir que en aquel momento fueran generalizables, ni siquiera ampliamente conocidas, como puede comprobarse haciendo un repaso de las comunicaciones presentadas en los congresos pedagógicos a lo largo de esos años.

También durante esta época surge el modelo de formación de profesorado que no intenta únicamente que éste asuma unas competencias docentes, sino que tenga en cuenta la personalidad del profesor y posteriormente mediante el análisis de determinadas conductas que posibilitan acciones "eficaces" en la práctica de la docencia; para pasar en los últimos tiempos al modelo que situará el perfeccionamiento en el propio profesor y el ambiente en donde el profesor desarrolla la enseñanza, teniendo en cuenta la toma de decisiones o cómo procesa la información que recibe sobre los hechos educativos. Una connotación de la importancia actual de este modelo es el gran interés científico, en el campo de las ciencias de la educación, por el llamado pensamiento del profesor (como influencia en su intervención educativa), como variable de estudio fundamental para una eficaz formación permanente.

En definitiva, se observa que en la formación permanente del profesorado se ha pasado de la visión de enseñar a un profesor ignorante, que no sabía, a ver al profesor como elemento contextual dentro de una determinada situación en donde las variables de la competencia, la personalidad, las creencias propias (teorías, valores, ideologías...) y el ambiente influyen notablemente en su acción eficaz.

Si hacemos un repaso de las técnicas didácticas más generalizadas en los últimos decenios en nuestro país, encontramos desde la clase del experto que explicaba a profesores cómo mejorar su enseñanza a partir sobre todo de su propia experiencia como docente (o como teórico), pasando por la entrega de material mediante documentos, hasta la microenseñanza, la interacción, las técnicas creativas, los audiovisuales, la dinámica de grupos, también experiencias de diversa índole poco extendidas (técnicas de aprendizaje, fichas, sistemas educativos modulares de aprendizaje), fruto del trabajo de algunos profesores, y recientemente la aplicación de técnicas de investigación-acción. Actualmente se realiza una mezcolanza de técnicas, predominando las de dinámica de grupos y con tendencia a utilizar técnicas cualitativas o de estudio etnográfico. Sería fundamental que los formadores de la formación permanente se prepararan en técnicas multimedia, de investigación-acción (registros, anotaciones de campo, descripción ecológica, análisis de documentos, diarios, inventarios, grabaciones, etc.) ya que posteriormente los profesores las puedan utilizar en sus aulas para el análisis, observación y diagnóstico de la clase y sus agentes educativos. Lo que es cierto es que la formación del profesorado reclama cada vez más en las técnicas una tipología analítica y crítica de los propios procedimientos de formación. Sin olvidar que, en toda formación inicial y permanente, un aspecto fundamental será la interacción que ha de producirse entre el profesor y el formador, lo cual ya no depende tanto de los procedimientos como de la persona.

Como síntesis, observamos que las tendencias actuales en la formación permanente del profesorado giran en torno de una serie de aspectos:

— La formación centrada en la escuela (en el puesto docente).

— La unión institucional entre la formación inicial y permanente.

— La participación de los profesores en la reforma y aplicación específica del currículo (a través de las actividades de los Centros de Profesores o similares).

— La participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los Planes de formación permanente del profesorado.

INFORMES Y DOCUMENTOS

# Informe de la 4.ª Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa. Organizado por el Consejo de Europa

Entre los días 13 y 16 de octubre de 1986 tuvo lugar en Eger (Hungria) la IV Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa organizado por el Consejo de Europa en colaboración con el Instituto Húngaro de Educación, Instituto de Educación de la U.N.E.S.C.O. y el Consejo de Cooperación Cultural.

El tema tratado en dicha Conferencia fue *nuevos retos para los profesores y para la formación del profesorado, con especial referencia a la función y organización de la escuela.*

## 1. Objetivos de la Conferencia

Los objetivos de la Conferencia eran:

— revisar las tendencias e innovaciones de la educación en Europa y sus implicaciones para las escuelas y profesores;

— hacer inventario de los hallazgos importantes de la investigación en la formación inicial y continua del profesorado y proponer temas para investigación futura;

— determinar las medidas apropiadas para mejorar la formación inicial y continua del profesorado;

— examinar las relaciones entre la formación de los profesores y la vida escolar práctica.

## 2. Inauguración de la Conferencia

La Conferencia fue inaugurada por el profesor Miklos Szabolcsi, director del Instituto Nacional Húngaro de Educación y presidente de la misma.

Pronunciaron alocuciones de bienvenida:

— Profesor Bela Kopeczi, ministro húngaro de Educación;

— Doctor Ravindra Dave, director del Instituto de Educación de la U.N.E.S.C.O. en Hamburgo;

— Señor Maitland Stobart, director adjunto de Educación, Cultura y Deportes del Consejo de Europa.

El profesor Wolfgang Mitter, del Instituto Alemán de Investigación Educativa Internacional, actuó como Ponente General.

*Resumen de la sesión inaugural*

(ofrecido por el profesor Mitter en su informe final).

"La IV Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa tuvo un comienzo excepcionalmente prometedor, ya que fue el profesor Bela Kopeczi, ministro húngaro de Educación, quien hizo referencia directa a los objetivos y contenidos de la misma en su alocución inaugural. Al tiempo que destacaba las características esenciales de la actual reforma escolar en su país (basada en la Ley de Educación de 1985), subrayó la necesidad de efectuar cambios en el currículo para la democratización de la vida escolar en conjunto y para el desarrollo de la investigación educativa. El profesor, dijo el ministro, ha de desempeñar un papel importante en el proceso de la reforma educativa, tanto más cuanto que la familia está perdiendo cada vez más su antiguo papel dominante de la educación de la nueva generación.

El ministro destacó también el carácter permanente de la formación del profesorado y la responsabilidad en su entorno local y en la sociedad en conjunto.

Los puntos sustanciales de la alocución fueron recogidos y ulteriormente debatidos por los otros oradores durante la sesión inaugural. Mientras que el profesor Miklos Szabolcsi subrayaba el interés del Instituto Nacional de Educación por recurrir a la pericia de los participantes en beneficio de su propia planificación investigadora, el señor Maitland Stobart propuso un examen de la profesión docente y, en particular, de la formación del profesorado, con el contexto de los esfuerzos emprendidos por el Consejo de Europa: hay que añadir la satisfacción expresada por las actividades conjuntas con las asociaciones de profesores, tales como la Association of Teacher Education in Europe (A.T.E.E.), que acababa de presentar al Consejo de Europa un informe bien estructurado sobre las perspectivas de la formación del profesorado, preparado por el señor David E. Hellawell. El señor Stobart trazó asimismo una línea que llevaba desde esta Conferencia hasta los preparativos para la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación que ha de celebrarse en Helsinki en 1987 sobre el tema 'Nuevos retos para los profesores y su formación'."

## 3. Métodos de trabajo de la Conferencia

Después de una *alocución introductoria* por parte del señor Otto Mihaly (Hungría), completada por el doctor Dave, fueron presentadas a las sesiones plenarias seis comunicaciones previamente encargadas, en las que se resumía la investigación y desarrollo en Austria, República Democrática Alemana, Hungría, Unión Soviética y Reino Unido. Además, como documentos básicos se presentaron varios *informes nacionales y comunicaciones de asociaciones de profesores*. Swets Publishing Co., de los Países Bajos, publicará una selección de los mismos.

La Conferencia debatió en *cuatro grupos* la alocución introductoria, las comunicaciones previamente encargadas y los demás textos.

— Grupo A: presidido por la profesora Sigridur Valgeirsdottir (Islandia);

— Grupo B: presidido por el profesor J. Heene (Bélgica);

— Grupo C: presidido por el profesor doctor Helmunt Stolz (República Democrática Alemana);

— Grupo D: presidido por el doctor Hans-Wolf Rissom (U.N.E.S.C.O.).

Los cuatro grupos informaron en la sesión plenaria.

*El Ponente General*, profesor Wolfgang Mitter, resumió las conclusiones el último día de la Conferencia.

Las lenguas de trabajo fueron el inglés, francés, ruso y húngaro. El grupo C debatió en alemán.

## 4. Conclusiones del Ponente General (profesor Mitter)

### *4.1. Objetivos*

"Los objetivos específicos de esta conferencia sobre investigación educativa fueron recordados por el señor Otto Mihaly en su alocución introductoria y por el doctor Ravindra Dave, cuyas observaciones se dirigieron a presen-

tar las comunicaciones plenarias en el marco del programa de la Conferencia y a fijar las directrices para los debates de la sesión plenaria y de los grupos. El resumen de estas dos presentaciones es el siguiente:

El señor Otto Mihaly situó su análisis de los nuevos retos para las escuelas, los profesores y la formación del profesorado en un amplio contexto retrospectivo, relacionándolo con la interdependencia entre los cambios socio-económicos y políticos y las innovaciones educativas de los años sesenta y los primeros años setenta. Aunque planteando algunas dudas acerca de lo que quizá se consideraron como expectativas exageradas de reforma estructural en dicho período, no dudó en referirse a lo que denominó 'viejos retos' que, en su opinión, no han quedado anticuados de ningún modo, tales como la democratización, la generalización de la educación secundaria y, sobre todo, la igualdad de oportunidades de educación. Con relación específica a las cosas que se echan de menos, el señor Mihaly, después de describir la situación actual, hizo hincapié en la necesidad de un 'enfoque holístico', que acoge métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos.

El doctor Ravindra Dave indicó que la posición de los participantes en esta Conferencia era, en cierto modo, dualista. Por una parte acudían, señaló, como investigadores con un diferente bagaje personal en cuanto a la formación académica, los vínculos institucionales y las preferencias específicas de investigación. Con arreglo a ello se les pedía que aceptaran la responsabilidad de aplicar los resultados de nuevas investigaciones a la innovación en la educación. Esto podía hacerse, añadió, determinando las áreas pertinentes de problemas y fijando las perspectivas para una ulterior investigación sobre la base de las lagunas que se identificasen. Por otra parte, debían ir más allá de su papel de investigadores y asumir el de aportadores a la práctica educativa y, en el contexto de esta Conferencia debían poner de manifiesto el carácter de esta estructura dualista, que no debía concebirse como una dicotomía, sino como una tensión de intensidad constantemente variable.

En este marco, subrayó el doctor Dave, había que concentrar la atención en los siguientes objetivos principales:

1. Analizar los nuevos retos a la luz de las tendencias globales y de las cuestiones específicas relativas a Europa y a sus naciones.
2. Identificar las implicaciones de dichos retos para la educación y la escolarización, y en particular para el papel del profesor en la educación y la sociedad.
3. Analizar la necesidad y la posibilidad de la adopción de medidas en términos de una investigación ulterior, en la que debería concederse una especial importancia a la aplicación de los resultados de la investigación y a la cooperación entre los investigadores y sus instituciones.

## 4.2. *Carácter del presente resumen*

Dado que los participantes han leído las comunicaciones para la sesión plenaria y escuchado las ampliaciones de sus autores, así como los comentarios aclaratorios, no es necesario duplicar el esfuerzo con unos resúmenes sistemáticos. Lo mismo cabe decir de los informes de los grupos de debate que han sido presentados; en ellos queda constancia de la amplia gama y variedad de la información presentada, y de los argumentos y sugerencias planteados.

En su lugar, se ha elegido un enfoque global para valorar las comunicaciones a la sesión plenaria y a los grupos. Además, me referiré directamente a aquellas partes de los debates de grupo que tuve la oportunidad de escuchar personalmente. De ese modo, me esforzaré por reproducir las cuestiones centrales de esta Conferencia, en la medida en que mis notas y memoria lo permitan. Será un informe subjetivo, una instantánea, y soy plenamente consciente de la limitación de este enfoque.

## 4.3. *Nuevos retos para las escuelas y los profesores*

Por mucho que sean conocidos, es necesario resumir estos retos, puesto que sus implicaciones no pueden exponerse haciendo abstracción de su contexto causal. Es in-

necesario insistir en que este contexto debe ser comprendido en su complejidad y en que los retos identificados solamente iluminan ciertas áreas esenciales.

Al hablar de retos, se subrayó repetidamente, es preciso distinguir entre:

— los retos para las escuelas y los profesores procedentes de otros subsistemas sociales y del sistema social en conjunto, y

— los retos procedentes de los miembros del propio sistema de educación, lo que no es sorprendente, puesto que ellos —como alumnos, profesores, padres, administradores, etc.— son al mismo tiempo miembros de los otros subsistemas y, por consiguiente, están sujetos a los procesos que en ellos están en curso.

Estos fueron los retos que se identificaron como más importantes:

1. La invención y difusión de las nuevas tecnologías y medios: fundamentalmente, la televisión, la radio y el vídeo entre los 'medios', y los ordenadores, en particular los microordenadores, entre las 'nuevas tecnologías' (en el sentido más estricto de esta expresión).
2. Los cambios demográficos, en forma de unas tasas de natalidad en disminución, que afectan a la mayoría de los países europeos en mayor o menor grado.
3. Las crisis económicas, causadas por los cambios estructurales así como por los movimientos demográficos que acabamos de mencionar y que se manifiestan con características alarmantes tales como la recesión y el desempleo.
4. Los cambios más o menos radicales en las relaciones entre los sexos, con sus efectos inmediatos sobre la coherencia de las familias, como pone de manifiesto el crecimiento de las tasas de divorcios, de las familias monoparentales y de las parejas no formalizadas.
5. La aparición de sociedades y comunidades multiétnicas o multiculturales seguida de nuevos patrones de coexistencia entre diferentes grupos étnicos o culturales o, en el caso negativo, su incapacidad para coexistir.

Siempre que se debatió la cuestión globalmente, se puso de manifiesto que todos los retos están interrelacionados. Por ejemplo, la referencia del doctor Zoltan Fabian al decreciente compromiso de las familias húngaras en la tarea de la educación, recogiendo la anterior observación del ministro, impulsó al doctor Ravindra Dave a analizar las posibles correlaciones entre este proceso (desde el punto de vista de la reducción de la comunicación interpersonal) y la aparición de nuevas influencias en el hogar sobre los jóvenes debido a las mejores condiciones de vida y, sobre todo, al hecho de que la televisión mantiene a la gente en casa.

Es precisamente este ejemplo el que enlaza los retos externos con aquellos a los que tienen que hacer frente las escuelas desde dentro. Los niños y los jóvenes que se sientan en las aulas de hoy difieren mucho de sus 'antepasados' (o 'predecesores') en lo que se refiere a sus actitudes ante el trabajo, ante la carrera, la familia, la cultura y, por consiguiente, la escuela y los profesores; las diferencias son tanto más notables cuanto que la distancia temporal con el 'pasado' puede considerarse bastante breve, es decir, unos veinte años como máximo. Muchos conflictos están enraizados en la falta de aptitud de los profesores para percibir este cambio y en sus respuestas inadecuadas a los intereses de sus alumnos.

La feminización que ha afectado a todos los sistemas de educación de Europa, y en particular a las escuelas preprimarias, fue reconocida como otro reto, procedente de la propia escuela. A pesar de las diferencias de evaluación hubo un amplio acuerdo en el carácter irreversible de esta tendencia, que sitúa a la escuela ante cambios en las relaciones profesor-alumno, así como en la organización del calendario o de las actividades extracurriculares, puesto que muchas mujeres prefieren trabajar a tiempo parcial.

En lo que se refiere a las actitudes de los padres, se mencionaron las nuevas expectativas acerca de lo que debe

ofrecer la escuela. Las pruebas existentes muestran, se dijo, una creciente tendencia a considerar la escuela como una entidad prestadora de servicios y no como una institución pública dotada del poder de autoridad. Esto nos lleva a analizar si la escuela está realmente sujeta a un cambio en las actitudes de los alumnos, así como a examinar la feminización de la profesión docente. Permítaseme continuar esta línea de pensamiento resumiendo algunos puntos esenciales.

Una buena parte del debate se dedicó al reclutamiento y selección de futuros profesores que sean 'adecuados'. La dificultad que implica la identificación de los criterios de selección está directamente relacionada con la pregunta esencial: ¿Qué es la calidad de profesión docente? ¿Es la eficacia de la enseñanza, la creatividad en el proceso docente, la flexibilidad para responder a nuevos retos, la aceptación del papel del profesor como agente social o, por último, la aceptación por parte del profesor de la necesidad de introspección, autocrítica y responsabilidad? Aunque fuera posible establecer prioridades idóneas para responder a las necesidades específicas de un país, región o escuela, la discusión sobre esta cuestión, realizada en todos los grupos, puso de manifiesto la existencia de diferentes intentos de acometer la selección. Las referencias a la experiencia nacional o local revelaron una amplia gama de mecanismos, tales como la simple aceptación del certificado de estudios secundarios, la realización de pruebas de rendimiento y personalidad y de entrevistas, o la selección una vez superada la fase inicial de la educación superior, como recientemente se ha introducido en Francia para ingresar en la escuela normal.

## 4.4. *Implicaciones de los nuevos retos*

El debate de las implicaciones de los nuevos retos para la cualificación de los profesores (en contraposición a la calidad) llevó a considerar el campo de la formación del profesorado, tanto inicial como continua. '¿De qué forma exigen esos retos cambios en la formación del profesorado?'. Esta pregunta, formulada expresamente por el señor Otto Mihaly, se centró especialmente en el currículo de formación del profesorado. Estos fueron los puntos principales que se destacaron en tal contexto:

— el tiempo dedicado, respectivamente, al estudio de las materias, a los estudios educativos (en sentido estricto, Pedagogía, Psicología y Sociología de la Educación), al área de los cursos 'metaprofesionales' (fundamentos de filosofía, ciencia política o ideología) y a *otros* componentes, tales como el estudio de lenguas extranjeras o la educación física;

— el tiempo dedicado a los estudios orientados hacia la teoría —y a la práctica—, respectivamente; aunque en todos los debates se insistió en solicitar intensificar la práctica, también se subrayó la necesidad de adquirir sólidos fundamentos teóricos, como ejemplo, en la comunicación del profesor Karlheinz Otto centrada en la 'formación de los profesores de escuela primaria en la Facultad de Pedagogía' 'Dr. Theodor Neubauer' de Erfurt (República Democrática Alemana);

— la importancia de la formación cognitiva en el proceso de educación, tal como fue claramente subrayado por el profesor Juvenali Nikolaevich Kuljutkin al hablar de la necesidad de conducir al futuro profesor al pensamiento pragmático como forma madura de actividad pensante y como componente importante del proceso de toma de decisiones;

— por último, la inclusión de la práctica docente en el currículo, con especial consideración de su integración en el programa global de formación y de su conexión con los estudios teóricos.

Mientras que la mejora de la formación inicial del profesorado en el área que se acaba de mencionar fue apoyada por muchos oradores, hubo un acuerdo similar en que la cualificación formal no parecía ser una base suficiente para convertirse en un 'buen profesor' desde el punto de vista de la calidad. Por el contrario, la mayoría de las aportaciones a debate, explícita o por lo menos implícitamente, revelaron deficiencias generalizadas en la enseñanza profesional.

Las razones de la situación generalmente decepcionante fueron discernidas a varios niveles, tales como los siguientes:

— la situación propia de los funcionarios, ligada a unas oportunidades de carrera limitadas, como ocurre en la República Federal de Alemania (profesor Karlheinz Ingekamp);

— el bajo prestigio social en comparación con la situación profesional de otros universitarios (en particular, médicos e ingenieros);

— la sobrecarga de obligaciones no profesionales (funciones administrativas, etc.).

Sin embargo, la crítica cristalizó en lo que se describió como 'carencia de autonomía'. Este punto suscitó gran variedad de comentarios. Es verdad que hubo un amplio acuerdo sobre la necesidad de ampliar el campo del profesor a la iniciativa y la experimentación. Por otra parte, el grado de libertad fue considerado de diferentes modos. No hubo una respuesta unánime a la pregunta de cómo alcanzar un equilibrio entre la libertad y el control necesario para garantizar que se satisfacen las necesidades sociales a macronivel globales.

La controversia sobre la cuestión de la 'autonomía' llevó a identificar la administración de la escuela como la entidad dotada de autoridad encargada de supervisar y controlar la labor del profesor. El debate rozó aspectos de la ciencia política, al tratar cuestiones tales como si la 'centralización' y la 'descentralización', el 'autoritarismo' y el 'liberalismo', podrían ponerse en relación con los sistemas de educación existentes.

Fue el debate mantenido en el grupo A sobre la base de las consideraciones del doctor Zoltan Fabián, y el posterior debate plenario, el que ayudó a aclarar este punto considerablemente complejo. Los esfuerzos por determinar la terminología apropiada en este contexto pueden ser ilustrativos del estilo de argumentación que caracterizó la totalidad de la Conferencia.

¿Cómo puede lograrse que cambien los profesores en su labor cotidiana y cómo puede mejorarse su calidad y cualificación? Éstas fueron las preguntas que suscitó la identificación de los puntos débiles advertidos. La búsqueda de respuestas condujo a la presentación de tres modelos:

*a)* Perfeccionamiento organizado del profesorado en forma institucional y didáctica: mientras que por una parte se criticó la necesidad de la participación obligatoria, por otra se cuestionó también la confianza en la participación voluntaria, puesto que, se señaló repetidamente, los programas de perfeccionamiento del profesorado a menudo sólo alcanzan a una minoría de profesores.

*b)* Perfeccionamiento del profesorado a nivel de escuela, quizá con el apoyo de centros regionales, como ocurre en los Países Bajos; los consejeros en materias concretas, como los que actúan en la República Democrática Alemana, pueden considerarse otra forma de ayuda.

*c)* Autoformación y autoevaluación, que parecen ser preferidas por muchos profesores, como podría confirmarse mediante encuestas.

Dado que muchas de las deficiencias identificadas en la profesión docente fueron atribuidas a deficiencias en la formación del profesorado, se formularon también preguntas acerca del modo de mejorar dicha formación. Mientras que el programa para la formación de instructores de profesores estableció que la Facultad de Pedagogía de Erfurt (República Democrática Alemana) representa un intento de hacer frente al problema desde dentro del sistema de formación, el enfoque de la acreditación, tal como se ha introducido recientemente en Inglaterra y en Gales, supone una alternativa 'externa'. Se expresaron dudas acerca de su utilidad, debido en particular a que los instructores de profesores están escasamente representados en el Council for the Accreditation of Teacher Education.

Por último, la superación de los retos existentes tropieza con obstáculos que se remontan al reclutamiento; en este sentido, se mencionó la observación empíricamente comprobada de que en varios países la profesión docente se considera como una 'segunda elección' para la mayo-

ría de los jóvenes. Se cuestionó que las mejoras fragmentarias en la formación del profesorado pudieran originar un cambio para mejor, aunque este tema no se discutió detalladamente.

### 4.5. *Sugerencias de acción futura*

El tercero de los objetivos señalados por el doctor Ravindra Dave para la Conferencia en lo que se refiere al campo de la acción puede tratarse con bastante brevedad, ya que las sugerencias a él relativas se derivan directamente del debate de los otros dos objetivos señalados.

Tales sugerencias atañen a las áreas siguientes:

— la formación inicial y continua del profesorado a la luz de los nuevos retos identificados y de la necesidad de proporcionar futuros profesores y profesores en activo con el conocimiento y las actitudes requeridas para hacer frente a estos retos;

— el aspecto administrativo o de supervisión: a pesar de los puntos de vista antes mencionados referentes a las ventajas o inconvenientes de ciertas estructuras nacionales, me pareció que la demanda de una mayor autonomía de las escuelas y los profesores no fue negada por ningún participante;

— la relación entre las instituciones de formación del profesorado y las escuelas con miras a mejorar la organización y calidad de la práctica docente y a suavizar la transición del sistema universitario al ejercicio profesional ordinario, a menudo acompañado de frustración ('Praxisschock');

— por último, el aspecto 'extrasistémico', donde el objetivo es mejorar la relación entre los profesores y el 'mundo exterior' (sobre todo los padres, los representantes locales y la sociedad en conjunto) con medidas de distinto tipo, como, por ejemplo, a través de los medios de comunicación.

Un buen número de oradores mencionó esta cuarta tarea, puesto que parecía ser evidente que la reforma e innovación del sistema educativo estaban expuestos al fracaso si se concebían y llevaban a cabo como acciones aisladas sin la implicación social más amplia posible. La estrecha interdependencia de los cambios dentro y fuera del Sistema Educativo se ejemplificó con la sugerencia de que la profesión docente se abra a las personas pedagógicamente experimentadas y comprometidas procedentes de otras esferas de empleo, con oportunidades recíprocas para los profesores. Este paso hacia la permeabilidad, de acuerdo con las tendencias actuales del sistema de empleo en conjunto, no sólo podría ofrecer a la escuela nuevos incentivos, sino también motivar a los profesores para enriquecer su experiencia e ideas en áreas en las que podrían participar sus propios alumnos después de su educación formal. Sin embargo, dicha política sólo podría tener éxito, como señaló el señor Oliver Gebuehrer, si se aclararan ciertos problemas jurídicos (seguros, derechos de pensión, etc.) y si los profesores aprendieran a aceptar su profesión en esta dimensión más amplia de movilidad y flexibilidad.

### 4.6. *Perspectivas de la investigación educativa*

Dados los objetivos y temas específicos de la Conferencia, la repercusión de las cuestiones mencionadas sobre la investigación educativa atrajo especialmente la atención. Todos los oradores de la sesión plenaria se refirieron a los proyectos de investigación y a sus hallazgos, y algunos de ellos describieron con detalle proyectos concretos. Permítaseme recordarlos:

— el doctor Harm Tillema describió un estudio que el séñor S. Veenman había realizado sobre las posibilidades y problemas percibidos en el campo de la formación del profesorado;

— el profesor Juvenali Nikolaevich Kuljutkin analizó varios estudios efectuados por psicólogos soviéticos (B. M. Teplov; Ju. K. Babanskij, y otros) sobre el desarrollo de la teoría de la cognición y sus implicaciones para la formación del profesorado;

— el doctor Erich Sperrer describió los objetivos, contenidos y resultados (en la medida en que se halla-

ban disponibles) de las tres investigaciones austríacas referentes a la estructura de la personalidad y a la competencia del profesor, a la disciplina y situación del aula, así como a las cuestiones concernientes al ejercicio docente en la formación del profesorado;

— la doctora Sally Brown, por último, analizó dos proyectos de investigación que el profesor Gerald Bernbaum (a quien se le impidió participar personalmente en la Conferencia) había presentado en su comunicación, que trataba de un estudio de la estructura y proceso en la formación inicial del profesorado en las Universidades de Inglaterra y Gales (SPITE) y un proyecto de investigación en acción sobre el perfeccionamiento del profesorado. La doctora enriqueció su análisis con la presentación de su propio estudio sobre las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza, basadas en las hipótesis de que las innovaciones a menudo fracasan porque no se tienen en cuenta los esfuerzos de los profesores.

En los grupos de trabajo varios participantes ampliaron este catálogo al referirse a proyectos propios o realizados en sus instituciones o países. Aunque estos informes fueron incompletos, revelaron un cuadro rico de recogida de datos, evaluación de pruebas y elaboración de teorías. En vista de los nuevos retos a los que los profesores y los instructores de los profesores han de hacer frente, no cabe duda de que existe una amplia necesidad de proseguir los esfuerzos.

## 4.7. *Observaciones finales*

Permítaseme terminar haciendo referencia a mi propia intervención en esta serie de Conferencias Europeas de Directores de Instituciones de Investigación Educativa. Me considero con derecho a hacerlo, puesto que gozo del privilegio de ser la única persona entre ustedes que ha tomado parte en las últimas tres conferencias, celebradas en Hamburgo, Madrid y Neusiedl. Todas ellas fueron reuniones fructíferas que dieron a los investigadores, y en Neusiedl también a los funcionarios de la educación y a los funcionarios públicos, buenas oportunidades para intercambiar experiencias y debatir las cuestiones importantes. En ellas se preparó el terreno para una serie de extensos convenios e intercambios de información entre los especialistas en cuestiones de enseñanza de muchos países europeos. Estoy convencido de que esta Conferencia aumentará el número de tales oportunidades, que es de esperar sean aprovechadas. La mera mención de este hecho, sin embargo, no parece ser suficiente. Permítanme que me explique.

Durante esta Conferencia, varios participantes subrayaron la necesidad de que se realicen estudios comparativos en los que intervengan investigadores e instituciones de investigación de diferentes países. En este contexto, tengo presente la petición de la doctora Francine Best de que se realice un proyecto de investigación sobre la integración del profesor en la escuela, la del doctor Johannes Riedl sobre una investigación de los mecanismos de reclutamiento de la formación del profesorado, y a las observaciones acerca de la insuficiente disponibilidad de investigaciones a nivel escolar en general. El profesor Tadeusz Lewowicki situó este problema en un contexto específico, al subrayar que los directores de las instituciones de investigación educativa no debieran contentarse con discursos académicos, por mucho que sean útiles, sino que deben utilizar sus supuestos profesionales para iniciar proyectos conjuntos de alcance internacional.

En mi opinión, vale la pena recoger la propuesta del profesor Lewowicki, por la siguiente razón esencial. Esta Conferencia se ha caracterizado por esa ambivalencia que es necesariamente característica de todas las conferencias internacionales que se ocupan de la educación y de la investigación educativa. Por una parte, ha existido un firme consenso en que la profesión docente, a la luz de los nuevos retos y de su repercusión sobre la educación y la escolarización, puede ser y ha de ser concebida como un tema de dimensión global; esta afirmación resulta aún más válida en relación con 'nuestra casa común de Europa'. Por otra parte, Europa es una región plena de diversidad debido a peculiaridades socio-económicas, culturales, po-

líticas e ideológicas de origen histórico que tienen sus implicaciones directas para la educación.

El Reino Unido y la República Federal de Alemania hacen frente a un excedente de profesores, mientras que Hungría y Polonia tendrán que enfrentarse a una escasez de profesores durante varios años. Francia ha tenido tradicionalmente una estructura centralizada de la administración educativa, y Dinamarca una estructura muy descentralizada. Inglaterra y Gales, que hasta hace poco habían sido citadas como modelos de descentralización, se han desplazado hacia la centralización, mientras que Hungría trata de examinar la viabilidad de la descentralización. Estos son solamente unos cuantos ejemplos de diferencias cuando no de divergencias.

En vista de la configuración europea caracterizada por la unidad y la diversidad, la investigación educativa tiene ante sí el reto de clarificar dónde, hasta qué punto y cuándo han de identificarse estos principios en la realidad de los sistemas de educación nacionales y de los problemas cotidianos con los que se enfrentan los educadores y los estudiantes en el contexto de sus sociedades nacionales. Olvidarse de la tensión permanente que existe entre estos dos principios implica el peligro de pasar por alto las diversidades y de complacerse en construcciones superficiales de unidad aparente. Estoy convencido de que dicha opinión simplista no solamente hace caso omiso del activo específico inherente a la diversidad de Europa, sino que además, a largo plazo, puede bloquear la oportunidad de reconocer y utilizar las experiencias comunes y de iniciar tareas comunes.

Es ése el motivo por el que el Instituto de Educación de la U.N.E.S.C.O. y el Consejo de Europa tienen ante sí el reto de continuar esta serie, que ha demostrado su efectividad en Eger por cuarta vez, reduciendo los intervalos entre las conferencias de tres a dos años. Además, acaso ambas organizaciones internacionales deben considerar la posibilidad de patrocinar actividades de investigación conjunta entre los investigadores e instituciones de investigación de diferentes países europeos. Confiemos en que logrará encontrar entidades nacionales tan idóneas, eficaces y hospitalarias como el Instituto Nacional Húngaro de Educación lo ha sido durante esta semana en este bello lugar."

## 5. Seguimiento

Al final de la Conferencia, el doctor Dave y el señor Stobart agradecieron a los organizadores húngaros su hospitalidad y su excelente labor en la preparación y organización de la misma.

La Quinta Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa se celebrará en 1988. Se sugirió que podrían debatirse aspectos del perfeccionamiento del profesorado y de la formación de los profesores.

## 6. Informe de los grupos

### Grupo A

Presidente: Sigridur Valgeirsdottir (Islandia).
Ponente: Profesor Anatolij Pyscalo (URSS).

Al comienzo de cada sesión, los debates se centraron en las ponencias presentadas durante las sesiones plenarias. Aparte del debate de las ponencias, los puntos principales abordados fueron las características de la personalidad del profesor, la formación del profesorado y el perfeccionamiento del mismo, con especial atención a los profesores de la escuela primaria. Se intercambió información acerca de las diferentes situaciones en los varios países representados. Analizamos la terminología y los significados de conceptos tales como centralización, descentralización y liberación. Se analizaron el nuevo papel de la familia y los efectos de los medios de comunicación.

La importante cuestión de la calidad de la educación surgió reiteradamente y se estudió con gran detalle, siendo los dos aspectos principales de la calidad de la enseñanza y la calidad de la formación de los profesores. Se consideró que ambas áreas merecen investigación y análisis, con la esperanza final de mejorar los niveles de educación pública.

Se mencionó y se comprobó que constituía un problema la selección de candidatos para la formación inicial del profesorado. Se propuso utilizar la palabra *screening* (examen selectivo) en su lugar, pues parecía ser un modo más positivo de conducir a los candidatos hacia la profesión.

Se subrayó la importancia del prestigio de la profesión docente, y se consideró necesario mejorar el *estatus* profesional de los profesores, tanto económica como educativamente.

Seguidamente, pasamos al análisis de la importancia de las características profesionales esenciales para el éxito en la enseñanza.

Se hicieron las siguientes propuestas de investigación coordinada:

I. Investigación encaminada a localizar los principales factores personales y de otro tipo que parecen pertinentes para el éxito de la enseñanza.

II. Examen del modo de motivar a los alumnos de secundaria para que entren en la profesión docente, especialmente con destino a la escuela primaria;

III. Análisis y comprensión del modo de implantar o mejorar la formación continua, el perfeccionamiento y la autoformación de los profesores.

En conclusión, se consideró que la coordinación, el intercambio de información y la cooperación en la investigación entre los países europeos podría ser una ventaja para la profesión docente y para la formación del profesorado.

**Grupo B**

Presidente: Profesor J. Heene (Bélgica).
Ponente: Dr. T. Kellaghan (Irlanda).

En las fases iniciales de su trabajo, el grupo se ocupó de una amplia gama de cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y a los muchos factores que influyen en ella. A partir de aquí se trató de desarrollar un modelo general en el que pudieran situarse las funciones de formación del profesorado. No hubo acuerdo sobre todos los aspectos de los parámetros de dicho modelo, pero se reconoció que tendría que ser complejo y plurifacético. Más específicamente, se reconoció que, puesto que el profesor interactúa, directa o indirectamente, con los factores de la sociedad en general y de la comunidad local, así como dentro del propio sistema educativo, cabe esperar que de diferentes fuentes surjan retos para el profesor y, por implicación, para la formación del profesorado. Si bien se identificaron durante las sesiones del grupo distintos retos para la formación del profesorado, se apreció que los elementos contextuales de los mismos, no obstante no poderse fechar explícitamente ni siquiera reconocerse, afectarían a las respuestas que pudieran proponerse para hacer frente a ellos.

Antes de enumerar los retos específicos que se analizaron hay que hacer hincapié en dos puntos. En primer lugar, se reconoció que algunos de dichos retos tienen una importancia variable según el país. Por ejemplo, el papel de profesor-director no es el mismo en todos los países. Además, el problema de la disminución de la población estudiantil es más grave en unos países que en otros. Asimismo hay diferencias en función de la mayor o menor incorporación del ordenador al sistema educativo.

En segundo lugar, se examinó el grado en que las repercusiones de los cambios sociales se espera que sean soportadas por la escuela y por los profesores. Se afirmó que las expectativas y responsabilidades asignadas a los profesores son a menudo excesivas. Muchas veces se confía en que la escuela se haga cargo de la función de otras instituciones que ya no responden a las nuevas circunstancias sociales, a las nuevas definiciones del conocimiento y a las nuevas y, en ocasiones, conflictivas opiniones políticas acerca de la finalidad de la educación y de la función de la escuela. Se expresó simpatía por los profesores que se hallan en esta situación.

Se identificaron varios retos externos al Sistema Educativo. Uno de ellos concierne a la implantación de la política educativa, tal como ocurre con el objetivo político de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Hasta la fecha, la escuela apenas ha conseguido reducir las desigualdades sociales y culturales. ¿Cómo ha de contribuir el profesor al éxito de dicha política?

También externas a la escuela, pero muy relacionadas con ella, son las diversas implicaciones que tienen las actitudes de los estudiantes ante ciertos valores y factores fundamentales (como la paz, las preocupaciones ecológicas y el desarme) y su motivación para aprender en la escuela. Son pertinentes asimismo en este contexto las circunstancias familiares de los alumnos (tales como el creciente número de familias monoparentales) y las malas perspectivas de empleo para los jóvenes en muchos países.

Los padres han sido tradicionalmente una fuente de preocupación para los profesores, pero su importante papel en la educación no ha sido suficientemente aprovechado. ¿Cómo pueden tener en cuenta los profesores este destacado papel, sobre la base de que algunos padres acaso tengan poco interés en la educación formal, mientras que otros quizá estén más capacitados que ellos mismos?

Para hacer frente a todos estos retos no se recomendaron medidas específicas. Sin embargo, se hicieron varias recomendaciones relativas a la enseñanza y la formación del profesorado que podrían ayudar a los profesores a reaccionar positivamente.

En primer lugar, debiera considerarse debidamente la redefinición del papel del profesor y de sus responsabilidades. ¿Qué cabe esperar de un modo realista de los profesores? ¿Qué puede aceptarse como indicador de "competencia" y "calidad" en un profesor y en la escuela en conjunto, en su función de "resolución de problemas"?

Más concretamente, ¿qué hemos de esperar que los profesores hagan por los niños: enseñarles destrezas, prepararles para puestos de trabajo, identificar sus capacidades y limitarse a facilitar su desarrollo? Los problemas de definición de los objetivos y de los currículos podrían mitigarse si, como se ha venido haciendo en algunos países, la responsabilidad pertinente se compartiera entre la autoridad central (que establece los objetivos mínimos para todas las escuelas) y las autoridades locales o las escuelas (que especifican objetivos adicionales). En este contexto, se advertiría que algunas destrezas resultan ahora innecesarias por la disponibilidad de ordenadores. Tales destrezas habrían de ser identificadas.

En segundo lugar, los retos plantean muchas cuestiones relativas a los objetivos, estructura, contenido, métodos y tiempo concedidos a la formación del profesorado. Por ejemplo, las relaciones asimétricas que tienden a dominar las relaciones profesor-estudiante quizá necesiten atención en la formación del profesorado.

En tercer lugar, debe considerarse debidamente la posibilidad de una mayor diferenciación en la función del profesor, pues no todos los individuos realizan exactamente las mismas tareas. Esto implica un tipo de enseñanza en equipo y, entre otras cosas, contribuye a rescatar al profesor del aislamiento del aula.

En cuarto lugar, parece existir la necesidad de establecer funciones adicionales en los sistemas educativos. Por ejemplo, se indicó que un agente que pudiera interpretar y ayudar a traducir prácticamente la política y la investigación en vigor sería de gran ayuda para los profesores.

En quinto lugar, se apreció la necesidad de entidades de apoyo que ofrezcan materiales y servicios de perfeccionamiento a los profesores, aun cuando el tipo de formación continua que brinden no sea tradicional. El estudio particular y el apoyo de los compañeros puede ser más eficaz que el procedimiento tradicional de las clases para profesores.

En sexto lugar, han de examinarse los papeles que asumen los profesores en relación con otros papeles ajenos al Sistema Educativo. Por ejemplo, acaso les resulte más beneficioso cooperar con sectores en los que ya se están utilizando los ordenadores, en lugar de tratar de ponerse al día con ellos por sí mismos. El poner a los estudiantes en contacto con entidades dotadas de las destrezas pertinentes puede ser el mejor enfoque que deba adoptarse.

En séptimo lugar, el perfeccionamiento del profesorado puede ser más importante que la formación inicial para hacer frente a los retos en aquellos países en los que, debido a la disminución del número de estudiantes, hay rela-

tivamente pocas personas que se incorporan a la profesión docente.

Por último, deben impartirse cursos de perfeccionamiento a los profesores directores en los países en que el director desempeña un importante papel en la gestión de la escuela.

En conclusión, el enfoque del grupo fue el diagnóstico en lugar de la "resolución de problemas", en armonía con la opinión de que una buena política e investigación educativas deben empezar por una adecuada identificación y formulación de los problemas y por un reconocimiento claro del contexto en que surgen éstos.

**Grupo C**

Presidente: Profesor H. Stolz (República Democrática Alemana).

Ponente: Profesor K. Ingenkamp (República Federal de Alemania).

El grupo centró su atención en la formación y autoformación de los profesores, ya que estos temas incluyen aspectos de otros temas posibles, como, por ejemplo, la aptitud para la profesión docente y el éxito como profesor o como instructor de profesores en vista de las necesidades de la sociedad.

Hubo amplio acuerdo entre los representantes de diferentes países en el sentido de que tanto los investigadores generales como los investigadores educativos reconocen ciertas deficiencias en el profesor medio. Los profesores:

1. no muestran suficiente iniciativa y creatividad;
2. no hacen un uso suficiente de las oportunidades de formación y perfeccionamiento;
3. no reaccionan con la suficiente flexibilidad a los retos.

Al tratar de dar razones para tan desfavorables actitudes, el grupo se preguntó si:

— las expectativas en relación con los profesores no son excesivamente altas por falta de realismo;

— los profesores de la sociedad y la escuela no se cargan a los profesores;

— las disposiciones burocráticas rígidas no obstaculizan la flexibilidad y creatividad de los profesores. Modos de mejorar la situación que analizó el grupo:

1. una mayor orientación de la formación del profesorado hacia la práctica y —al mismo tiempo— más ayuda para la autocrítica;
2. mayor libertad para que los profesores practiquen sus propios modos de enseñanza, incluso a riesgo de fracasar;
3. evitación de las reformas permanentes impuestas desde fuera;
4. mayor consideración a la conciencia de los problemas de los profesores.

### *Criterios para identificar los buenos profesores*

El grupo analizó las dos cuestiones siguientes:

1. ¿Cómo identificar a un buen profesor?
2. ¿Cómo pueden la selección, la autoselección y la organización de la formación del profesorado contribuir a proporcionar a los jóvenes profesores el mayor número de elementos posibles para su perfeccionamiento?

Sobre el punto (1):

Algunos consideraron que no debía repetirse el error de enumerar cualidades en un catálogo de virtudes. Es la actividad del profesor y su repercusión sobre los alumnos lo que debe utilizarse como base. La profesión docente no debe elevarse a la categoría de misterio. Es más importante examinar cuáles son las condiciones necesarias para hacer eficientes a los profesores.

Contra esto se dijo que las actividades y calidades, así como las aptitudes, han de considerarse en su interacción y que la evaluación del rendimiento del profesor depende

de los objetivos fijados. Se subrayó que no hay un único tipo de buen profesor, sino que la investigación (por ejemplo, en Austria) indica varios tipos de comportamiento adecuados. Las cosas resultan aún más complejas si se considera que el mismo profesor no ejerce el mismo efecto en todos los alumnos y que hay que tener en cuenta la interacción alumno-profesor.

No obstante, durante el debate se subrayaron unos cuantos modos básicos de comportamiento y ciertas cualidades, independientemente de las dificultades para ponerlas en práctica, de la libertad individual del profesor y de las definiciones dadas por la sociedad:

1. la sinceridad a los ojos de los alumnos (la acción debe corresponder a las palabras);
2. el compromiso con la sociedad, unido a la valentía civil;
3. un alto nivel de cultura general amplia;
4. curiosidad y anhelo de aprender;
5. aptitud para comunicar;
6. competencia en la materia;
7. amor a los alumnos, junto con honradez y justicia.

Se expresaron algunas dudas acerca de si esto no significaría revivir un catálogo de virtudes demasiado difícil de alcanzar. Por otra parte, se consideró que no es necesario buscar todas las cualidades en una persona en su forma más elevada, porque un equipo adecuadamente formado de profesores puede ofrecer el mismo apoyo y compensación.

Sobre el punto (2).

## *Comienzos y organización de la formación del profesorado*

Ningún país aplica principios de selección para la profesión antes del comienzo de los estudios, puesto que no existen instrumentos válidos disponibles. En algunos casos, se empieza con un período de iniciación práctica y de orientación destinada a facilitar la autocrítica.

En todos los países, la fase de formación teórica incluye elementos de formación práctica, organizada de distintos modos, pero siempre con intervención de tutores. Es preciso desarrollar más este tipo de introducción a la práctica en el aula durante los estudios, así como la práctica docente claramente independiente antes del examen final. Ambas deben contar para la calificación final (en los casos en que no es así). Se facilitaría el compromiso docente si se ofreciese el apoyo de tutores acompañantes durante los primeros años.

En los casos en que los profesores permanecen desempleados durante algún tiempo, debe ofrecérseles la posibilidad de mantener su cualificación o de obtener otra adicional.

## *Formación y perfeccionamiento del profesorado*

El grupo debatió la cuestión de cómo organizar la formación y perfeccionamiento del profesorado para ayudar a los profesores a adoptar modos deseables de comportamiento. Los participantes convinieron en que sólo podrían darse respuestas provisionales, puesto que faltan investigaciones al respecto.

De los hallazgos de la investigación psicológica general cabría deducir, sin embargo, que a los profesores se les puede ayudar a mostrar iniciativa y una autonomía responsable mediante la creación de condiciones favorables y tratándoles de acuerdo con principios similares.

La necesidad de formación y perfeccionamiento ha de ser satisfecha ligando éstas a los problemas de la práctica escolar, y no imponiendo actividades obligatorias. La formación y perfeccionamiento tienen que demostrar su valor para el profesor para que sean aceptadas.

La experiencia en diferentes países tiende a favorecer la formación y perfeccionamiento descentralizados a nivel de escuela. Se considera que el cuerpo docente, como equipo, está mejor capacitado para identificar y explicar detalladamente sus propias necesidades y para ayudar a

organizar su propia formación y perfeccionamiento. La formación y perfeccionamiento a nivel de escuela puede iniciarse y continuarse con la ayuda de consejeros en materias de estudio y de consejeros de profesores.

Lo que importa, de acuerdo con la experiencia, es que los profesores se sientan comprendidos en sus problemas y que se les preste ayuda teórica y práctica para resolverlos.

**Grupo D**

Presidente: Dr. H. W. Rissom (UNESCO).
Ponente: Dra. F. Best (Francia).

## 1. Problemas y retos

1.1. La selección de los futuros profesores se realiza de un modo demasiado negativo y demasiado jerárquico.

*Negativo*: a pesar de los esfuerzos de todos los países para elevar el nivel de ingreso en los centros de formación del profesorado (nivel "avanzado", nivel "avanzado" más dos años en Francia), se recluta mucha gente que más tarde abandona los prolongados estudios universitarios.

*Jerárquico*: aunque ya no existe ninguna diferencia considerable en la duración de los estudios entre los profesores de Secundaria y los de Primaria, subsiste la jerarquía económica y social entre unos y otros.

1.2. Los problemas de la imagen social del profesor constituyen un grave reto para la formación del profesorado de Primaria. En todos los países, esa imagen está decayendo. La sociedad exige cada vez más aptitudes y eficiencia a los profesores de Primaria. La opinión pública les dirige cada vez más críticas, a menudo injustificadas. ¿Es la creciente feminización una de las razones de la decadencia de la imagen social? La investigación sociológica comparada acaso tendría que examinar esta cuestión.

1.3. La crisis económica, combinada con la disminución de las tasas de natalidad, permite mejorar la formación de los profesores y elevarla al nivel universitario. En los países en que no existe selección para el ingreso en los centros de formación del profesorado, muchos graduados siguen desempleados. Lo que podría haber significado un mejor estatus social se convierte en lo contrario (República Federal de Alemania, Reino Unido).

1.4. Otro reto: la mentalidad actual tiende a *ahorrar* dinero y considera la formación y perfeccionamiento de los profesores como algo no muy eficaz en relación con los costes. Se estimula a los Sistemas Educativos a que abandonen la educación de tipo demasiado humanista. Lo que se pide es una formación técnica intensificada, basada en la temprana especialización, con lo que se descuida el propio desarrollo de los niños.

1.5. La democratización y la prolongación de la escolarización obligatoria no han sido todavía comprendidas por los profesores ni por la opinión pública. Los profesores siguen creyendo que tienen que formar una élite, un lugar de educar a la totalidad de la población. La idea de la democratización va decayendo un poco.

1.6. La motivación (o la falta de motivación) de los profesores también plantea problemas. La profesión no es tan atractiva como debiera ser. Además, la movilidad de los profesores de Primaria es mayor de lo deseable; encuentran atractiva la vida urbana y viajan mucho. Por consiguiente, evitan el compromiso social, y la comunidad no aprecia ya su función social.

La motivación y el compromiso social están ligados, sin embargo, y deben encontrarse en tres niveles:

1. a nivel de clase y en particular de escuela (es decir, de comunidad escolar);
2. a nivel de actividades locales;
3. a nivel de los padres y de toda la comunidad social.

En vista de estos problemas y retos, que no son simplemente tecnológicos, sino que dependen de la opinión pública y están ligados a la imagen social de los profesores, se *confía* en que la mejora de la formación del profe-

sorado de Primaria mediante su integración en las Universidades (Portugal) podría ser una solución.

## 2. La formación inicial del profesorado

Si la formación del profesorado tiene lugar en la Universidad, deberá realmente *integrar* los aspectos académico y pedagógico. No sería suficiente ofrecer estos dos tipos de formación en paralelo.

2.1. En la mayoría de los países, la formación del profesorado de Preescolar y de Primaria difiere considerablemente. ¿No contribuiría la formación común del profesorado a desarrollar la Educación Preescolar? El ejemplo de Francia y de la República Federal de Alemania son contradictorios, pero aún así puede formularse la pregunta.

2.2. Está abierta la cuestión de si los profesores de Primaria deben ser formados en instituciones especiales (tales como "écoles normales") o exclusivamente en la Universidad. En los dos casos hay ventajas e inconvenientes. Cualquiera que sea la solución que se adopte, solamente la integración de la educación pedagógica y la educación académica condicionarán el éxito. El problema de la teoría y la práctica se resuelve de modo similar en muchos países: con un sistema de tutores o de consejeros de educación. Estos auxiliares "intermedios" plantean el problema de la aplicación de la teoría a la práctica y viceversa. En este caso, las "teorías implícitas de quienes estudian para profesores" pueden desempeñar un papel.

2.3. La investigación de formación inicial del profesorado se ha desarrollado de un modo similar en varios países: tras una primera etapa, la investigación, durante una segunda etapa marcada por un enfoque conductista, analizó el *comportamiento* del profesor con todo detalle, lo que condujo a unos modelos de formación del profesorado que cubrían aspectos aislados. En la actualidad estamos en una tercera fase que aspira al *desarrollo de la personalidad* del profesor: un enfoque completo de la formación del profesorado que se interesa por los conceptos educativos implícitos de los futuros profesores, sin abandonar la programación para la didáctica de las materias de estudio.

2.4. Además, este tipo de investigación hace que la atención se centre en el *reclutamiento* y en los primeros años de la enseñanza, en lugar de centrarse en la formación inicial del profesorado. A través de diarios educativos personales o de notas personales y profesionales, o de entrevistas no directas analizadas subsiguientemente, se intenta percibir y comprender los *obstáculos* reales a los que han de hacer frente los profesores. Se citaron varios ejemplos. Por ejemplo, la dificultad para describir lo que uno ha hecho realmente, o para trabajar en un equipo. Una vez que este tipo de investigación ha ayudado a identificar las dificultades afrontadas durante los primeros años siguientes al reclutamiento, los modelos de formación inicial del profesorado podrían ser reformados en consonancia.

2.5. Los problemas a los que hay que hacer frente después del *reclutamiento* originan la cuestión de la formación continua.

Es una gran equivocación interrumpir la formación (como se hace en Francia cuando los profesores no pueden beneficiarse de la formación y perfeccionamiento durante sus primeros cinco años). Es precisamente en esos primeros años cuando la necesitan con más urgencia. Bélgica es partidaria de un doble sistema: los tutores atendiendo a los profesores jóvenes junto con breves seminarios.

## 3. Formación y perfeccionamiento del profesorado

3.1. La formación permanente, ya sea oficial o no, constituye un importante fenómeno cultural de nuestro tiempo, como puede verse en el número y variedad de asociaciones y organismos que lo ofrecen (Hungría, República Federal de Alemania, Francia).

3.2. La formación y perfeccionamiento institucionalizados del profesorado existe en todos los países. A menudo se ofrece durante las vacaciones o por las tardes o las horas dedicadas a ella se deducen de las horas de enseñanza.

3.3. Las actividades de formación y perfeccionamiento varían en cuanto a su duración de un país a otro y de una región a otra, debido a que, en todos los países, están mucho más centralizadas que la formación inicial.

3.4. El ascenso de los profesores rara vez depende de la formación y perfeccionamiento (excepto en Luxemburgo). Por este motivo, no están suficientemente motivados para dicho perfeccionamiento: tan sólo algunos —por lo general los profesores entusiastas e innovadores— se ofrecen voluntariamente.

3.5. En ocasiones, la formación y perfeccionamiento regulares del profesorado se complementa con campañas de formación y perfeccionamiento centradas en temas tales como los estudios de informática. Así sucede en Francia y Bulgaria, donde este tipo especial de formación y perfeccionamiento es obligatorio.

3.6. La investigación de la formación y perfeccionamiento del profesorado suele demostrar que los profesores están más satisfechos de la misma que de la formación inicial. En países como Portugal, sin embargo, donde la formación y perfeccionamiento ha de compensar la falta de formación inicial, se subraya al carácter esencial de esta última.

## 4. Investigación y formación

Un modo de formar a los profesores —no utilizado con frecuencia— consiste en su *participación* en la investigación educativa. Ante todo, cada profesor ha de adoptar una *actitud* de investigador. Sin embargo, se puede ir mucho más allá y dejar que los profesores participen realmente en una investigación científicamente estructurada. Desgraciadamente esta conexión entre investigación y formación no se aplica sistemáticamente. Es una cuestión que vale la pena examinar. Esta estrategia implica la introducción a la metodología de la investigación (estadística, técnica de observación, etc.) durante la formación inicial del profesorado, tal como se practica en Luxemburgo y Portugal.

## 5. Conclusión

La investigación de la formación inicial del profesorado tendrá que continuar. Deben emprenderse estudios comparativos en profundidad a nivel internacional. La formación inicial del profesorado mejoraría si las escuelas se examinan desde una doble dimensión:

— la dimensión curricular o docente;

— la dimensión cultural, que hace que las escuelas emprendan actividades sociales y culturales, cooperen con los padres o suplan cosas que ciertas familias rotas no pueden proporcionar.

Surge así una idea revisada de una escuela abierta en la comunidad social. Podría contribuir a renovar el prestigio de la profesión docente y, al mismo tiempo, de la formación inicial del profesorado.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

# ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES DE LA COMUNIDAD EUROPEA

ESTUDIOS DE CASOS Y SÍNTESIS, ENERO DE 1989

## Nota preliminar

El presente informe va dirigido a la Comisión de las Comunidades Europeas (D.G.V.) que ha hecho posible su realización, así como a los miembros del Comité de Educación y a los "coordinadores nacionales" que siguen en cada Estado miembro los trabajos de la Comisión sobre estas cuestiones. Se dirige también a los demás responsables nacionales encargados del desarrollo de la formación permanente en sus países.

Este informe debe considerarse, en primer lugar, como un instrumento de trabajo capaz de ayudar a las personas que toman las decisiones en el campo de la formación. Es además un documento que refleja una situación concreta en el tiempo y el espacio. Por definición corre el riesgo de contener ciertas inexactitudes o, al menos, insuficiencias: quedan todavía muchos puntos por investigar para alcanzar una visión más completa y exacta.

El presente informe ha sido editado por François Piettre, Director de TEMSIS.

Damos las gracias a todos los que han participado:

— Sra. Isabel Alçada (Portugal)
— Sr. Ray Bolam (Reino Unido)
— Sr. Paolo Colidoni (Italia)
— Sr. Michael Cassotakis (Grecia)
— Sr. Pere Darder (España)

— Sr. Chris de Graeve (Bélgica)
— Sra. Cristina del Moral (España)
— Sr. Peter Leenheer (Países Bajos)
— Sra. Line Mailhos (Francia)
— Sr. Wolfgang Matzke (Alemania)
— Sr. Ruari O'Cillin (Irlanda)
— Sr. Tom Ploug Olsen (Dinamarca)

así como:

— Sra. Jocelyne Berthelot (consultora)
— Sr. Donald Heinrich (traductor)
— Sra. Céline Arnidal de la Sociedad TEMSIS (asistente)

# Sumario

**Primera parte:** Análisis de las estrategias de formación permanente del profesorado en los países de la Comunidad Europea

— Resumen de los trabajos realizados bajo el patrocinio de la Comisión, sobre el tema de la formación del profesorado ..... 177

— El desarrollo de la formación permanente del profesorado en los Estados miembros.... 186

— Avances logrados y problemas planteados por las diferentes estrategias de formación permanente del profesorado ..... 193

**Segunda parte:** Estudios de casos de diferentes países de la Comunidad

— La formación permanente del profesorado dentro de la renovación de la enseñanza secundaria en la Bélgica flamenca ..... 203

— La formación permanente del profesorado al servicio de una mejora de la integración de los alumnos y alumnas de origen extranjero. La iniciativa del S.O.E.S.T. de Renania del Norte-Westfalia ..... 207

— La formación permanente del profesorado puesta en práctica por la Danmarks Laererhøjskole (D.L.H.) ..... 210

— El Centro de Profesores (C.E.P.) de Palma de Mallorca ..... 214

— La Formación Permanente Institucional (FOPI) de los docentes de Cataluña..... 218

— La formación permanente de los docentes de "collège" en la Academia de Toulouse ... 222

— La creación de los centros regionales de Formación Profesional Permanente del Profesorado (P.E.C.) en Grecia..... 225

— La formación permanente del profesorado implantada por la I.R.R.S.A.E. de la Emilia Romaña para la reforma de la enseñanza elemental ..... 230

— Las formaciones centradas en la escuela. La experiencia de cooperación entre el Centro de Profesores de Drumcondra, los Hermanos Cristianos de Marino y el "Trinity College" de la Universidad de Dublín ..... 234

— Los efectos de la formación permanente del profesorado de Secundaria sobre su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de Utrecht (Hoge School Midden Nederland) ..... 238

— La profesionalización de los docentes en activo emprendida por la Escuela Superior de Educación de Lisboa ..... 242

— La formación permanente del profesorado en Inglaterra y Gales. La experiencia de la Universidad de Bristol..... 247

# PRIMERA PARTE

## Análisis de las estrategias de formación fermanente del profesorado en los Estados miembros de la Comunidad Europea

# 1. Resumen de los trabajos realizados bajo el patrocinio de la Comisión sobre el tema de la formación del profesorado

## 1.1. Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos el 14 de mayo de 1987

El Consejo y los Ministros de Educación aprobaron durante la reunión del 14 de mayo de 1987 las siguientes conclusiones:

1. *El Consejo y los Ministros de Educación reunidos exponen haber acogido favorablemente un memorándum de la Presidencia, relativo a acciones en materia de enseñanza a medio plazo en el que se cita, entre otras cuestiones, la formación profesional de los docentes.*

2. *Se concede especial importancia a la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta la actual evolución social, tecnológica, económica y demográfica. La intensificación del esfuerzo dedicado a este planteamiento responde al creciente interés en la formación permanente del personal en el mundo del trabajo.*

3. *Se acogió con mucho interés el informe de los estudios de la Comunidad sobre la formación permanente del profesorado en los doce Estados miembros, también presentado ante la Conferencia permanente de los Ministros Europeos de Educación (Secretaría: Consejo de Europa), los días 5 y 7 de mayo en Helsinki. Los ministros instaron a la Comisión para que difundiera lo más posible este estudio y lo actualizara periódicamente con la ayuda de la red EURYDICE.*

4. *Se estimó que, con vistas a promover la formación permanente del profesorado, era importante:*

   — *esclarecer sus objetivos;*

   — *crear una oferta de formación coherente, flexible y diversificada;*

   — *relacionar, en la medida de lo posible, los programas de formación permanente con proyectos de desarrollo profesional diseñados por los directamente afectados e interesados;*

   — *desarrollar los recursos dedicados a la formación permanente;*

   — *mejorar la continuidad entre formación inicial y formación permanente.*

5. *Se instó a la Comisión, con el fin de enriquecer el desarrollo de la formación permanente en los Estados miembros, a:*

   — *propiciar encuentros entre organizadores (regionales o nacionales) que asumieran iguales cometidos en los diferentes Estados miembros; el primero tuvo lugar en julio de 1987 durante una universidad de verano organizada por el Ministerio de Educación español, en colaboración con la Comisión;*

— *coordinar distintos estudios de casos y análisis de estrategias de formación, preparados por responsables o expertos de diferentes Estados miembros sobre asuntos clave que atañen a la eficacia de la formación permanente;*

— *organizar una nueva reunión de altos funcionarios para examinar los resultados de estos trabajos;*

— *examinar, en estrecha cooperación con el Comité de educación, otras iniciativas consideradas necesarias para la formación permanente del profesorado.*

*Estos trabajos, en conjunto, deberán tener siempre en cuenta las actividades de la O.C.D.E. y del Consejo de Europa relacionadas con la formación de los docentes. Convendrá, además, mantener un buen nivel de información sobre los trabajos del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (C.E.D.E.F.O.P.) que se ocupen de la formación del profesorado.*

6. *Invitar a la Comisión a presentar, hasta el 31 de diciembre de 1989, un informe sobre los resultados de las actividades realizadas.*

Dentro de este marco y sobre la base de estas recomendaciones ha sido realizado, en estos últimos dos años, un conjunto de trabajos que aquí se exponen. Es importante, sin embargo, citar previamente los trabajos efectuados por Moisan y Blackburn, iniciados en 1985 y presentados a la Conferencia citada anteriormente (punto 3 de la relación de conclusiones arriba citada).

## 1.2. Los trabajos realizados por Catherine Moisan y Viviane Blackburn

Después de una gira por diferentes capitales europeas, una serie de conversaciones con responsables nacionales y un análisis de la documentación existente, Moisan y Blackburn elaboraron una obra de referencia editada por EURYDICE: **La formación permanente del profesorado en los doce Estados miembros de la Comunidad Europea.**

Este trabajo se realizó durante el curso 1985-86 dentro del marco de un estudio encomendado por la Comisión al Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

Tiene un interés especial debido a que presenta, por primera vez y en forma de esquemas sintéticos:

— la situación de los sistemas educativos en los doce Estados miembros;

— la situación de los docentes en los diferentes sistemas;

— las condiciones y modalidades de organización de la formación permanente del profesorado.

Más allá de esta presentación sinóptica —por otra parte un instrumento esencial— las autoras han intentado poner de manifiesto las grandes tendencias observadas, confirmadas y completadas por trabajos posteriores, y sobre todo por el trabajo presentado en este informe.

Después de este primer estudio, Moisan y Blackburn realizaron otra gira por las capitales europeas (durante el año 88) que les permitió aportar a la Comisión información actualizada sobre ciertos puntos y, en particular, sobre la evolución de las políticas de gestión del personal docente (formación inicial y modalidad de empleo).

## 1.3. La Universidad de Verano de Madrid de 1987

Siguiendo las conclusiones del 14 de mayo de 1987, el Ministerio de Educación español organizó conjuntamente con la Comisión, en julio de 1987, en Madrid, una Universidad de Verano sobre este tema.

Durante una semana, unos sesenta participantes de todos los Estados miembros se reunieron para trabajar sobre este tema. Los trabajos e intercambios realizados en esta ocasión fueron especialmente ricos y fructíferos. Los participantes, todos ellos responsables de programas de formación permanente o con una larga experiencia de trabajo en la formación, hicieron una serie de propuestas y manifestaron sus expectativas para la futura cooperación comunitaria en estos temas. Estas propuestas y expectativas pueden resumirse de la siguiente manera:

- **El alcance de la cooperación**

  — extender progresivamente, mediante un inventario de informaciones, el campo de la formación permanente al conjunto de la formación inicial y permanente del profesorado.

- **Los temas de trabajo**

  — seleccionar una serie de temas útiles para profundizar los intercambios y trabajos comunes.

Estos temas podrán relacionarse con otros programas de actividades que se estén desarrollando a nivel comunitario como, por ejemplo, la implantación de nuevas tecnologías en la educación.

Podrán referirse también al proceso de formación permanente. Como aspectos determinantes se destacaron las motivaciones del profesorado y las ventajas e inconvenientes de una formación permanente obligatoria.

Finalmente se propusieron temas que tenían por objeto el entorno de la formación del profesorado como, por ejemplo, los problemas de la gestión del profesorado (flujos de procedencia del personal, pirámide de edades, etcétera).

- **Modalidades propuestas**

  — desarrollar intercambios en forma de visitas de estudio recíprocas y construir progresivamente una red de cooperación entre proyectos regionales;

  — mejorar la circulación de la información, sobre todo, a través de EURYDICE;

  — coordinar los recursos de formación (educadores de alto nivel, material);

  — facilitar y desarrollar la valoración y la asistencia mutua.

- **Precauciones necesarias**
  - — relacionar el conjunto de estos trabajos con otros programas comunitarios en curso tanto en materia de educación como en materia de formación de adultos;
  - — mejorar paralelamente la comprensión mutua de contextos educativos;
  - — fomentar el efecto "desmultiplicador" de las actuaciones comprometidas para evitar que el trabajo comunitario quede reservado a una red de "especialistas".

En vista de estas reflexiones y de los trabajos ya entregados al Comité de Educación y Conclusiones del 14 de mayo de 1987, la Comisión puso mucho interés en que se realizaran las siguientes actividades:

- — organizar un "tour de capitales" de las dos expertas autoras del estudio citado anteriormente. Esta visita a las capitales tuvo por objetivo la actualización del estudio de modo que reflejara la situación específica de cada Estado miembro y recogiera informaciones complementarias sobre la formación inicial;
- — organizar visitas de estudio específicas para mejorar la formación del profesorado y fomentar la participación de los formadores en este programa de visitas de estudio;
- — completar y, sobre todo, difundir la información a través de la red EURYDICE.
- — por último, poner en práctica la conclusión del Consejo que invitaba a la Comisión "a coordinar los estudios de casos y los análisis de las estrategias de formación preparados por los responsables o los expertos de los diferentes Estados miembros sobre los puntos claves concernientes a la eficacia de la formación permanente".

## 1.4. La opción de elaborar un análisis de las estrategias llevadas a cabo en el ámbito de la formación permanente

Los trabajos de la Universidad de Verano de Madrid han demostrado la importancia de los esfuerzos que dedican los responsables y formadores a la implantación de instituciones y acciones de formación que permitan una verdadera profesionalización de los docentes y, en consecuencia, un trabajo educativo más eficaz.

Apoyándose en estos trabajos, la Comisión presentó al Comité de Educación de octubre de 1987 el proyecto de seguimiento que proponía:

- — permitir a aquellos participantes de la Universidad de Verano de Madrid que dirigían instituciones de formación del profesorado de su país, la elaboración de análisis más profundos de estudios de casos de los diferentes países de la Comunidad;
- — encargar la coordinación del trabajo de estos expertos a una agencia especializada;
- — pedir a cada Estado miembro que designara un "interlocutor nacional" encargado de hacer el seguimiento de los trabajos emprendidos por la Comisión y el grupo de expertos referido.

**Los interlocutores nacionales** designados, a instancia del citado proyecto, por sus respectivos Estados son:

| | | |
|---|---|---|
| Bélgica | FR | Dominique Barthelemy<br>Dirección General de la Organización<br>de Estudios |
| | NL | N. de Groote |
| Dinamarca | | Torben Kornbech Rasmussen<br>Inspector General de Educación<br>Dirección de Educación Primaria<br>y Secundaria Inferior |
| R.F. Alemania | | Jeuthe<br>Ministerio de Cultura del Land de Hessen |
| España | | Joaquín Prats<br>Subdirector General de Formación<br>del Profesorado<br>Ministerio de Educación y Ciencia |
| Luxemburgo | | Jeannot Hanse<br>Profesor delegado del Ministerio<br>de Educación Nacional y de la Juventud |
| Irlanda | | Maura Clancy<br>Inspectora de postprimaria<br>Departamento de Educación |
| Italia | | María Luisa La Malfa<br>FNISM |
| Países Bajos | | B. Van de Ree<br>Jefe del Departamento de Formación<br>Permanente<br>Ministerio de Enseñanza y Ciencias |
| Portugal | | María de Lurdes Santos Cunha<br>Ludovice Paixo<br>Secretaria de Estado adjunta para<br>la Reforma Educativa |
| Reino Unido | | M. Williams<br>Sección de Profesorado y Formación<br>de Docentes<br>Ministerio de Educación y Ciencia |

Los expertos para realizar los estudios son:

| | |
|---|---|
| Isable Alçada | Escuela Superior de Educación<br>Lisboa (Portugal) |
| Ray Bolam | Director del Centro Nacional de Desarrollo de la Formación en Gestión de Escuelas<br>Universidad de Bristol (Reino Unido) |
| Paolo Calidoni | Provveditorato agli studi<br>Parma (Italia) |
| Michael Cassotakis | Universidad de Creta<br>Facultad de Letras y Ciencias Humanas<br>(Grecia) |
| Pere Darder | Escuela Universitaria de Formación del Profesorado<br>Universidad Autónoma de Barcelona<br>(España) |
| Chris de Graeve | Consejero del Gabinete del Primer Ministro<br>(Bélgica) |
| Cristina del Moral | Asesora Técnica<br>Subdirección General de Formación del Profesorado (Madrid) |
| Peter Leenheer | Vicerrector<br>Escuela Superior del Centro de los Países Bajos - Fundación para la Formación del Profesorado. Utrecht (Países Bajos) |
| Line Mailhos | Jefa de Misión Académica de la Formación de Personal<br>Academia de Toulouse (Francia) |
| Wolfgang Matzke | Instituto de Land para Escuela y Formación Permanente<br>Renania del Norte-Westfalia (Alemania) |
| Ruari O'Cillin | Inspector (Irlanda) |
| Tom Ploug Olsen | Denmarks Laererhøjskole<br>Copenhague (Dinamarca) |

**La agencia encargada de coordinar estos trabajos es la sociedad TEMSIS** (7, Cité Paradis - 75010 París - Tel. 48 24 01 14 Francia) con sede en París. TEMSIS es una oficina de proyectos especializada en los problemas y métodos de evaluación de la formación y en la metodología de la auditoría socioorganizativa aplicada a instituciones públicas y al campo de la educación. Su director es François Piettre, ingeniero de investigación y auditor reconocido por el Instituto Internacional de Auditoría Social.

## 1.5. El método aplicado

El método aplicado comprendió cinco etapas desarrolladas a lo largo del año de 1988.

**1. La preparación de la institución consistió en**

— un importante trabajo de documentación a partir de unos textos de referencia publicados por la Comisión, varias actas de la Universidad de Verano de Madrid y documentos disponibles sobre el tema;

— una toma de contacto con los diferentes expertos seleccionados para participar en la institución;

— un trabajo metodológico para definir los conceptos, métodos e instrumentos al servicio de los "directores" de cada experiencia estudiada, y guiar la descripción y el análisis.

**2. Un seminario de lanzamiento del trabajo**

Los objetivos de este seminario, que tuvo lugar del 25 al 27 de febrero de 1988, en París, y al que asistieron los doce expertos, fueron:

— Una primera presentación de las instituciones de formación propuestas para el análisis. Mediante las informaciones aportadas por cada experto se conocieron:

- los objetivos de la institución propuesta para el análisis;
- el tipo de estrategia de formación aplicado;
- el profesorado afectado;
- el entorno institucional y social.

— El diseño de los instrumentos metodológicos que se utilizarían para recoger material;

— la designación, para cada caso, del experto encargado de realizar sobre el terreno el análisis de las estrategias de formación, en colaboración con el director de proyecto afectado;

— la programación de los desplazamientos y visitas proyectados para realizar los estudios de campo;

— la fijación de los plazos de realización y entrega de los estudios.

Al final de estas tres jornadas se acordaron los instrumentos metodológicos comunes y el programa de visitas que habrían de efectuar los diferentes expertos.

Los destinos de las visitas fueron elegidos según el interés de los expertos y el tipo de institución objeto de examen, procurando crear "trinomios" equilibrados: mientras el experto se desplazaba para observar la institución dirigida por otro experto, él mismo era visitado por un tercer experto. Las tareas se repartieron de la siguiente manera:

| | | |
|---|---|---|
| Grecia | ----------> | Bélgica |
| Bélgica | ----------> | Inglaterra |
| Inglaterra | ----------> | Grecia |
| España | ----------> | Francia |
| Francia | ----------> | Irlanda |
| Irlanda | ----------> | España |
| Portugal | ----------> | Holanda |
| Holanda | ----------> | Dinamarca |
| Dinamarca | ----------> | Portugal |
| Italia | ----------> | Alemania |
| Alemania | ----------> | España |
| España | ----------> | Italia |

### 3. La realización de estudios de casos y su seguimiento sobre el terreno

La realización de estudios de casos empezó en marzo de 1988, siguiendo el calendario fijado en el seminario de febrero; durante su desarrollo, el calendario fue sometido a varias modificaciones motivadas por problemas de agenda de algunos expertos.

En cada caso, el director de la institución, antes de acoger a su compañero, hizo un importante trabajo de preparación, reuniendo documentación pertinente, para dar al visitante la posibilidad de contactar directamente con los docentes. En esta fase del trabajo, François Piettre, encargado de la dirección del conjunto de la institución, participó en el estudio sobre el terreno de dos instituciones (la de Grecia y la de Italia) y aseguró el contacto regular con los responsables del seguimiento de este trabajo desde la Comisión en Bruselas.

A fin de seguir estos estudios de casos, los consultores de TEMSIS colaboraron continuamente con todos los expertos y expertas apoyándoles —a petición suya— con consejos y asistencia metodológica.

En resumen, la coordinación del conjunto de la institución estuvo asegurada durante todo el proceso, gracias a lo cual pudieron cumplirse los plazos inicialmente fijados.

### 4. El tratamiento y el análisis de los estudios de casos

Todos los estudios de casos y análisis de estrategias de formación se entregaron a TEMSIS y a la Comisión entre mediados y finales de junio de 1988. Del 18 al 20 de julio de 1988 tuvo lugar una reunión de trabajo en Bruselas para iniciar el tratamiento del material recogido.

En esta reunión participaron:

| | |
|---|---|
| — François Piettre | TEMSIS |
| — Jocelyne Berthelot | TEMSIS |
| — Isabel Alçada | Portugal |

| | |
|---|---|
| — Cristina del Moral | España |
| — Chris de Graeve | Bélgica |
| — Peter Leenheer | Países Bajos |
| — Ruari O'Cillin | Irlanda |

El trabajo realizado en esta reunión permite definir, a partir de los primeros resultados aportados por cada experto, los ejes de análisis y de síntesis, sobrepasando el límite temático del conjunto de instituciones y estrategias de formación estudiadas.

Los consultores de TEMSIS elaboraron también, a partir de cada estudio de caso, una nota resumen de presentación con descripción de las características específicas, los aspectos claves, los riesgos y los puntos estratégicos decisivos para el desarrollo de la formación permanente del profesorado.

La presente memoria general fue redactada por François Piettre (TEMSIS).

## 1.6. El seminario de Salónica (10-12 de noviembre de 1988)

Antes de la publicación de la presente memoria final estaba previsto que el grupo de expertos diese parte de sus trabajos a los miembros del Comité de Educación, a los "coordinadores nacionales" designados por cada Estado miembro y a las personas con capacidad de decisión que eventualmente enviara cada Estado (véase punto 5 de las conclusiones del 14 de mayo de 1987).

Ello fue objeto de un seminario de tres días, organizado por el Ministerio de Educación y Cultura griego con apoyo de la Comisión. Dicho seminario tuvo lugar en Salónica, entre el 10 y el 12 de noviembre de 1988. Participaron en él 90 personas: 22 representantes de los Estados miembros, 52 delegados griegos, los 12 expertos autores de los estudios de casos, un experto de la UNESCO y tres representantes de la Comisión de las Comunidades.

Gracias a la presentación sintética de los estudios de casos realizados y a una serie de contribuciones particulares de los expertos, pudieron abordarse problemas tales como

— la implicación del profesorado en la formación permanente;

— los problemas estructurales;

— las relaciones entre la formación permanente, la innovación y la investigación;

— la cuestión de la relación de coste-beneficio y de la evaluación de las formaciones permanentes.

En tres comisiones, los participantes pudieron intercambiar opiniones y profundizar en tres problemas de especial importancia estratégica:

— la relación entre la formación inicial y la formación permanente;

— los efectos de la participación en la formación permanente sobre el *status* y la carrera de los docentes;

— las tensiones entre la descentralización de la formación y la afirmación de las prioridades nacionales.

Las actas del seminario, preparadas por François Piettre (TEMSIS), contienen todas las contribuciones y las conclusiones hechas por cada Comisión y recogidas por el Ponente General.

## 1.7. Trabajos en curso (1989)

Para el año 1989 se prevén una serie de trabajos de cooperación. Serán presentados al Comité de Educación y a los interlocutores nacionales. Se trata sobre todo de:

— Universidades de Verano europeas propuestas por ciertas instituciones de formación del profesorado de diversos Estados miembros;

— publicación de manuales (con formato de libro de bolsillo) dirigidos a los responsables de la formación a escala local o regional.

El informe global deberá estar listo para ser presentado por la Comisión al Consejo y a los Ministros de Educación allí reunidos, según lo previsto en el punto 6 de las conclusiones del 14 de mayo de 1987, a finales del año 1989.

# 2. El desarrollo de la formación permanente del profesorado en los países de la Comunidad Económica Europea

En todos los Estados miembros la formación permanente del profesorado ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años. El ejemplo más conspicuo es sin duda el de España, donde en los últimos dos años se ha duplicado el número de medios asignados.

Para mejor evaluar estos avances en curso, es necesario recordar la diversidad de situaciones antes de describir las principales convergencias y los esfuerzos de la formación permanente del profesorado desde el punto de vista de la Comisión de las Comunidades Europeas:

1. La diversidad de las situaciones existentes.
2. La convergencia de los problemas.
3. Decisiones estratégicas tomadas por los Estados miembros respecto a la diversidad.
4. Las grandes tendencias apreciables.
5. Las debilidades y riesgos detectados.
6. Los objetivos del desarrollo de la formación permanente del profesorado a nivel europeo.

## 2.1. La diversidad de las situaciones existentes

La diversidad afecta a las estructuras de los sistemas educativos (resultados de historiales diferentes), a las modalidades de gestión del profesorado y a las modalidades de organización de la formación permanente.

### Una diversidad de las estructuras

Si es posible registrar una evolución común de todos los Estados miembros en los últimos quince años, ésta se produjo en diferentes contextos estructurales. En términos generales hemos presenciado una prolongación de la enseñanza obligatoria en todos los países hasta los 15 ó 16 años, y en casos de enseñanza ampliada (Bélgica) hasta los 18 años. Este movimiento ha conllevado generalmente una prolongación de la enseñanza general elemental y un aumento muy considerable de los efectivos de la enseñanza secundaria. Los problemas generados por la democratización de la enseñanza quedan plasmados de forma específica en las diferentes estructuras del sistema educativo de cada Estado miembro, por ejemplo:

— en la escuela única (la *Folkeskole*) danesa o el *collège français*;

— en la *comprehensive school* inglesa;

— en las ramas diferenciadas de Alemania;

— etcétera.

### Las modalidades de gestión diferenciadas

El profesorado de toda la Comunidad está compuesto de 3.800.000 personas. Es verdad que la mayoría son funcionarios, pero en algunos países —Irlanda, Reino Unido, Países Bajos y gran parte de Bélgica— no lo son. La gestión de este personal y, por consiguiente, la responsabilidad de su contratación, empleo, formación permanente, carrera, etc., incumbe en primer lugar a sus patronos.

En algunos países el patrón es el Estado, como es el caso en Francia, Italia, España, Grecia y Portugal. En otros países dicha responsabilidad atañe a otros organismos, como en Alemania, donde los *Länder* son los patronos y disfrutan de una total autonomía en la enseñanza. En el Reino Unido y en Dinamarca son las autoridades locales. Hay, por último, países donde la enseñanza privada tiene un papel muy importante, si no dominante, por lo que la gestión del personal docente está en manos de organismos privados. Entre ellos se encuentran los Países Bajos, Irlanda y Bélgica, donde coexisten los sistemas público y privado mucho más ampliamente que en Francia.

Además de la gestión de personal hay importantes diferencias entre las formas de gestión pedagógica de unos países y otros. Hasta el año pasado, en el Reino Unido no había programas nacionales. La definición de los currículos era asunto de las autoridades locales y los centros escolares. El otro extremo, la definición rigurosamente nacional de los currículos, lo representan los sistemas francés e italiano. La función y las formas de intervención de los inspectores se diferencian mucho, lógicamente, entre ellas. En el Reino Unido tienen la función de un "consejo" o, en grupos, de órganos auditores de las autoridades locales y centros escolares; en Francia, por el contrario, se realiza una "inspección" individual, y en los países del sur se lleva a cabo una inspección más bien general. La postura ex-

trema la ha adoptado Grecia, al decidir la supresión del cuerpo de los inspectores. En su lugar se han creado puestos de consejeros que serán ocupados por personas diferentes a quienes se encargarán cometidos distintos. De la misma manera, la función de los inspectores en la formación permanente varía de un país a otro. Su importancia es sin duda mayor en Bélgica, aunque también allí la situación cambia rápidamente. La evolución hacia un predominio progresivo de la función del "consejero" y estrecho colaborador de los centros sobre la misión de la "inspección" individual viene a ser un proceso generalizado.

### La disparidad de los recursos dedicados a la formación permanente del profesorado

Aunque todos los Estados miembros están realizando grandes esfuerzos, algunos de ellos (como Grecia, Portugal, Irlanda) no alcanzan, por falta de recursos, el mismo nivel de desarrollo en cuanto a la formación permanente del profesorado que otros. En Irlanda se considera "normal" el que esta formación se realice fuera del horario de trabajo y que corra a cargo del propio docente (aunque, en muchos casos, subvencionado por su centro). En cambio, en Dinamarca hace mucho tiempo que está reconocido el derecho a la formación permanente. Los cursillos allí son más largos que en otros países (no menos de 40 horas) y la suplencia está garantizada por las autoridades locales. En todos los demás países, la suplencia es un problema delicado resuelto de mejor o peor manera. Sin embargo, el número de docentes que disfrutan de una formación permanente aumenta en todas partes, aunque, eso sí, a velocidades diferentes.

Es cierto que hay colectivos de docentes como, por ejemplo, los maestros de pequeñas escuelas en zonas rurales de Portugal, Grecia u otros países todavía excluidos de esta evolución.

Esta disparidad es, cómo no, el reflejo de otra disparidad que caracteriza los diferentes sistemas educativos de los Estados miembros, y que ha de considerarse como un problema comunitario, pues la mayor cohesión económica y social necesaria para la construcción de Europa, se ve mermada por las desigualdades entre los medios y niveles de desarrollo de los sistemas educativos que influyen en la calidad de la mano de obra cualificada (nivel de formación, cultura general, cualificaciones adquiridas...).

## 2.2. La convergencia de los problemas

Los sistemas educativos de todos los Estados miembros y con ellos los propios docentes están sometidos a fuertes presiones por parte de la sociedad. La democratización de la enseñanza, la elevación del nivel de los conocimientos exigidos a la juventud, el hecho de que ciertos conocimientos científicos y técnicos queden rápidamente obsoletos, la evolución del conjunto de conocimientos, el papel educativo de los medios de comunicación y los cambios culturales que sacuden nuestras sociedades son factores que a diario someten al docente a duras pruebas en su práctica profesional. Este movimiento se está produciendo de forma generalizada en todos los Estados miembros. La perspectiva del mercado único acelera estas evoluciones y aumenta la presión sobre la enseñanza para que también ella haga frente al gran desafío de 1993.

Estas circunstancias provocan en todos los Estados miembros un recrudecimiento de lo que se ha convenido en llamar el "malestar de la condición del docente". ¿Cómo puede ser posible que el profesorado desempeñe el mismo papel decisivo para el desarrollo de la juventud y la sociedad, si su *estatus* social está perdiendo tanto prestigio? El

reconocimiento social es a menudo escaso, los salarios siguen siendo bajos en comparación con los de los cargos de la administración o la industria, las condiciones de trabajo son a menudo difíciles, las posibilidades de movilidad siguen siendo muy limitadas, etc.

En muchos casos, los docentes han sido contratados en un momento determinado del desarrollo de los sistemas educativos sin tener la cualificación necesaria para hacer frente a las tareas de hoy en día, por lo cual la formación permanente es cada vez más necesaria. Pero ella sólo podrá ser eficaz si se realiza en un contexto favorable: la actuación sobre el malestar del profesorado es un aspecto que la gestión de los recursos humanos de los sistemas educativos europeos habrá de tener en cuenta.

Mientras tanto, en el horizonte se perfila una nueva profesionalidad del docente, nuevos valores, nuevas modalidades de gestión de los centros escolares y, sin duda, nuevas condiciones de ejercicio de la profesión también en cuanto a la movilidad.

Los trabajos realizados en el seno de la OCDE o en el Consejo Europeo demuestran estas evoluciones. La formación permanente del profesorado es indudablemente uno de los medios estratégicos que han de aplicarse en la gestión de los recursos humanos que "hacen" los sistemas educativos.

## 2.3. Decisiones estratégicas que se elaboran a partir de esta diversidad de situaciones

Si bien es cierto que en los diferentes Estados miembros se observa una prioridad creciente de la calidad de los sistemas educativos, del desarrollo de las innovaciones escolares y de los esfuerzos de formación permanente del profesorado, esta prioridad cobra formas muy diversas. En términos generales es cierto que los responsables de los sistemas educativos a nivel nacional, regional o local comprenden cada vez mejor que la formación permanente del profesorado puede potenciar los sistemas. No es de extrañar, pues, que todos los Estados miembros tiendan a utilizar la formación permanente como un "medio correctivo" del sistema existente.

En muchos casos, la formación permanente del profesorado, al formar parte de una estrategia de cambio, trasciende de su objetivo intrínseco. Es por ello posible entender las diferencias estratégicas partiendo de las lógicas de funcionamiento de los sistemas examinados.

Así se explica que las estrategias de formación practicadas en los países con tradición centralista (Francia, Italia, España, Portugal, Grecia) afronten el **reto de la descentralización**: descentralizar la formación para "compensar" el peso de estructuras todavía demasiado centralizadas y jerárquicas.

En los países que acaban de acceder a la democracia se utilizan estrategias inspiradas por el **reto de la democracia**: implicar a los propios docentes mediante la implantación de centros de formación cuyos responsables son elegidos por sus compañeros docentes (p.ej. España), etc.

En los países con fuerte tradición descentralizadora o un gran protagonismo de escuelas privadas, las estrategias responden más bien al **reto de la regulación por el mercado** (Países Bajos - Irlanda) o al **reto de la regulación por mecanismos de indicación** (Reino Unido - Bélgica): salvando la autonomía de las escuelas o de las autorida-

des locales, una parte de los fondos destinados a la formación permanente proviene de las autoridades nacionales o regionales en función de la adaptación de los proyectos a prioridades definidas para todo el territorio nacional.

Por último, las estrategias practicadas en países o regiones donde la formación permanente del profesorado está asegurada de forma dominante por una institución única (caso de los *Länder* alemanes y de Dinamarca) persiguen el **reto de la diversificación de la oferta**, intentando abrir el campo de la formación permanente del profesorado a la participación de nuevos socios.

Estas diferentes estrategias no se oponen entre sí, sino que todas intentan crear nuevos equilibrios entre

la demanda de formación
(los docentes, los centros, las autoridades locales)

la oferta de formación
generada por
los "ofertantes"

las prioridades fijadas
por los responsables del sistema
(a nivel nacional o regional)

En el centro de estos juegos contradictorios se encuentran el problema de las políticas de **implicación de los afectados** (¿cómo hacerlo? —más arduo cuando hay un peso jerárquico tradicionalmente fuerte—) y el problema de las **políticas voluntaristas** que procuran introducir rápidamente un cambio importante (p.ej. la informática pedagógica).

## 2.4. Las grandes tendencias apreciables

Hay varias tendencias que son incuestionables y que se especificarán en los párrafos siguientes. Para facilitar su visión global se pueden agrupar en torno a cuatro ejes:

### La profesionalización de los docentes

Los responsables y los propios formadores reconocen cada vez más que el trabajo docente es una profesión que merece ser analizada como tal y que se transforma rápidamente, y opinan que la formación permanente debe ser una auténtica formación profesional para personas adultas. Quizá esto parezca evidente en sí, pero es una manera de pensar relativamente novedosa en los diferentes sistemas educativos. Sigue habiendo una oposición muy fuerte en contra de este concepto. La formación del profesorado suele definirse más bien en términos "académicos" en los que el saber prima sobre el método y el conocimiento teórico se utiliza para ocultar la necesidad de dominar técnicas profesionales muy específicas y a menudo mal identificadas.

### La autonomía del centro escolar

La escuela es el lugar de trabajo de alumnos/alumnas y docentes. Es el lugar de la producción educativa. Es además el lugar donde se gestionan los recursos humanos que contribuyen a esta producción. La reforma de la organización del trabajo, el desarrollo del potencial de personal del centro, el replanteamiento de las relaciones con el entorno y los diferen-

tes colaboradores externos, la elaboración de un proyecto para el centro, la construcción de una demanda o un plan de formación continuo... todas estas tareas forman parte de la vida de gran número de centros escolares en toda la Comunidad.

Aun en los Estados miembros con fuerte tradición centralizadora, donde esta problemática aparece probablemente de forma muy difusa, vienen desarrollándose desde hace algunos años programas de formación permanente centrados en la gestión de los centros, la ayuda en la elaboración de proyectos de centro, etc. y, de manera más general, programas de formación que se ocupan de los problemas de los centros.

### La implicación de los docentes en la formación permanente, considerada como un requisito de la eficacia

Los estudios, proyectos de investigación y experiencias realizados y obtenidos en los diferentes países demuestran claramente el interés existente (desde el punto de vista de la eficacia profesional) en crear instituciones de formación permanente que permitan una implicación de los afectados. Dicha implicación podrá facilitarse de varias maneras:

— en la fase de diseño, en el análisis de las necesidades y la determinación de los objetivos;

— en los cursos, en la propia gestión de los cursos de formación;

— en las modalidades y métodos de trabajo ejecutados en los cursos de formación;

— en la evaluación de los cursos de formación y sus efectos sobre las prácticas profesionales.

Las formas varían entre uno y otro país y entre una y otra institución, pero la tendencia, aunque coexista con muchas prácticas más "tradicionales", es innegable.

### La evolución de los papeles de los diferentes protagonistas

La profesionalización del oficio del docente acarrea la profesionalización del resto de los protagonistas de los sistemas educativos y, sobre todo, de los que contribuyen a la formación de los docentes: directores de centros, inspectores, consejeros pedagógicos orientadores, formadores, etc. Con ciertos reparos deben juzgarse, en cambio, los esfuerzos de algunos centros universitarios de establecer relaciones entre la formación inicial y la formación permanente, susceptibles de perjudicar la propia concepción de la formación inicial.

## 2.5. Riesgos

El desarrollo que se observa en la diversidad con marcadas tendencias convergentes, está amenazado por algunos riesgos. He aquí cuatro de ellos bastante generalizados:

1. La optimización de los medios disponibles, imprescindible por el aumento de las necesidades de formación permanente, pasa por un mejor dominio de las instituciones de formación existentes y un desarrollo de **prácticas de evaluación** rigurosas. El frecuente descuido de estas condiciones previas está obstaculizando el desarrollo de la formación permanente.

2. **La formación de los formadores y de la jerarquía** no suele sobrepasar el estado embrionario, lo que implica el serio peligro de que la formación del profesorado se desarrolle sin que los formadores mismos se profesionalicen adecuadamente.
3. **La duración media de las medidas de formación permanente** es muy corta (con la notable excepción de Dinamarca). Ello pone en peligro los efectos de la formación. Un movimiento de profesionalización es ineficaz si no tiene carácter periódico: un curso de formación corto, aislado en la vida del docente, tendrá poco efecto si no está concebido como parte de un programa con otras medidas de formación previstas o previsibles.
4. **La articulación entre formación inicial, formación permanente, innovación e investigación** se consigue raras veces. En la mayoría de los Estados miembros los lugares de formación inicial y permanente, los de documentación y los de investigación pertenecen a distintas instituciones con preocupaciones y modalidades de actuación diferentes. Son raros los lugares de formación que consiguen una colaboración entre estas funciones y una cercanía a sus demandantes (los centros escolares, los docentes). El caso de algunas IRRSAE de Italia es más bien excepcional.

## 2.6. Los objetivos del desarrollo de la formación permanente del profesorado a nivel europeo

Existen varios objetivos importantes que afectan tanto a los propios Estados miembros como a las misiones de la Comisión de las Comunidades Europeas.

En primer lugar se aspira a **una mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos**. La desigualdad de las situaciones es preocupante desde el punto de vista de la cohesión económica y social. Hay desfases que deben ser compensados urgentemente. En términos generales, las actuales innovaciones que suceden al movimiento de las "grandes" reformas de los años setenta —democratización de la enseñanza secundaria— necesitan ser apoyadas, reforzadas y optimizadas.

Una serie de Estados miembros han tomado medidas en este sentido. La cooperación comunitaria ha de facilitar los intercambios de experiencias en esta materia.

Se pretende, en segundo lugar, **desarrollar la capacidad de los Estados miembros de optimizar los medios dedicados a la formación permanente del profesorado**. A este respecto, el análisis de las experiencias y estrategias practicadas en los diferentes Estados miembros debería servir a los responsables nacionales. En todos los Estados se está realizando un examen de la "ingeniería de la formación y la gestión educativa" que debe ponerse en circulación. La Comisión desempeñará el papel de motor de la cooperación en estas cuestiones. Los responsables nacionales, los responsables de la formación y los formadores podrían beneficiarse mucho de un mejor conocimiento de las prácticas de los otros países. Sus propios exámenes se verían reforzados. Gracias a una serie de trabajos, coloquios, seminarios y universidades de verano se ha abierto todo un campo de cooperación comunitaria. La ampliación de los intercambios y los procedimientos de cooperación recíproca mejorarán considerablemente la gestión de la formación inicial y permanente del profesorado.

De una manera más general, los problemas citados plantean, finalmente, **una mejora de la gestión de los recursos humanos que la Comunidad Económica Europea dedica a la educación**. No se trata solamente de reconsiderar el desarrollo de la formación permanente del profesorado, sino también de perfeccionar la formación inicial, la previsión de necesidades futuras y la gestión de las carreras. La movilidad de los docentes (3.800.000 personas) y su libre circulación deben considerarse no como una simple exigencia sino como un elemento importante de la construcción europea. La enseñanza sigue siendo una de las raras profesiones que tienen —por definición— un enfoque a largo plazo: los niños y los jóvenes de cuya educación responden los docentes son los ciudadanos de la Europa de mañana. Desde el punto de vista comunitario es difícil no plantearse la cuestión "crítica" de cómo podría mejorarse la gestión de estos recursos humanos con tanta importancia estratégica.

## 3. Avances logrados y problemas planteados por las diferentes estrategias de formación permanente del profesorado

Durante el año 1988 se realizaron doce estudios de casos sobre la formación permanente del profesorado en los países de la Comunidad Europea. Estos estudios concretos no tuvieron como objetivo examinar las políticas nacionales en la materia, sino tratar de describir y analizar **el efecto de una determinada institución a escala regional o local**. Sólo en dos casos (Dinamarca y Grecia), se estudió una institución (o proyecto de una institución) de carácter nacional.

Los casos estudiados han sido:

— la formación permanente del profesorado en el marco de la renovación de la enseñanza Secundaria en la Bélgica flamenca;

— la formación del profesorado practicada por el S.O.E.S.T. en Renania del Norte-Westfalia con el fin de mejorar la integración del alumnado de origen extranjero;

— las actividades de la *Laererhøjskole* dirigidas a los profesores de la *Folkeskole;*

— las actividades del Centro de Profesores (C.E.P.) de Palma de Mallorca;

— la Formación Permanente Institucional (FOPI) del Profesorado de Cataluña;

— la formación permanente del profesorado de Collège practicada por la Misión Académica de la Formación de Personal (M.A.F.P.E.N.) de Toulouse;

— el proyecto de creación de centros regionales de formación del profesorado (P.E.C.) realizado en Grecia;

— el plan plurianual de formación de maestros dirigido por la I.R.R.S.A.E. de Bolonia, en el marco de la reforma de la enseñanza elemental;

— la formación en gestión de la educación practicada por el Centro de Profesores de Drumcondra (Dublín);

— la incidencia de la formación permanente en la formación inicial de los profesores de enseñanza Secundaria, estudiada en la Facultad de Educación de Utrecht (*Hoge School Midden Nederland* - NLO-SOL);

— la acción de profesionalización del profesorado de enseñanza Secundaria dirigida por la Escuela Superior de Educación (E.S.E.) de Lisboa;

— las actividades del *National Development Centre for School Management Training* (NDC-SMT) de la Universidad de Bristol.

En todos los casos, un experto de otro país miembro de la Comunidad llevó a cabo la investigación sobre el terreno; este experto fue designado por su competencia y experiencia en cargos de responsabilidad de la formación permanente del profesorado. Cada estudio incluye, en una breve nota resumen, una presentación del centro o de la institución estudiada, examinado en su contexto local o nacional, y un ensayo analítico de la eficacia del estudio.

El análisis de las diferentes instituciones de formación permanente del profesorado aporta valiosas informaciones tanto a los responsables directamente afectados como a los responsables que ejercen en otros países miembros. Es cierto que el principal fin de la cooperación comunitaria reside en un mejor conocimiento de las actuaciones de cada uno de los Estados miembros. Pero puede igualmente ayudar a los responsables nacionales o regionales a encontrar en las experiencias realizadas en los otros Estados enseñanzas útiles para la acción. Por esta razón, los estudios se han planteado la cuestión de la eficacia de las instituciones examinadas.

Examinaremos el análisis de estas experiencias bajo cinco aspectos:

1) la formación permanente del profesorado como medio de desarrollo de nuevas políticas educativas;
2) la disparidad entre las situaciones de la formación permanente de los diferentes Estados miembros;
3) los factores de eficacia de la formación permanente del profesorado;
4) la utilidad de las estructuras implantadas;
5) la armonización entre la oferta de formación y la demanda de las escuelas y los docentes.

## 3.1. La formación permanente del profesorado como medio de desarrollo de las nuevas políticas educativas

1. En muchos Estados miembros, la evolución de los sistemas educativos ha sido dirigida hacia una adaptación de la escuela a la evolución del mundo contemporáneo. Durante los últimos diez años se han emprendido numerosas reformas que tenían como objetivos la democratización de la enseñanza media y secundaria, la prolongación de la enseñanza básica y la consiguiente postergación de la orientación de los alumnos y alumnas hacia las ramas de enseñanza profesional o general, la modernización de los contenidos curriculares y la extensión del uso de nuevas tecnologías. Estos imperativos exigen una mejora, en muchos aspectos, de la cualificación del profesorado.

   En determinados casos, los responsables nacionales han planteado conjuntamente la aplicación de una reforma y medidas de formación permanente de los docentes afectados. Entre las actividades estudiadas destacan dos casos ejemplares: el de la renovación de la enseñanza en Bélgica y el de la reforma de los programas de enseñanza elemental en Italia. Estos dos casos responden a una estrategia voluntarista que

engloba a la totalidad de los centros y, si es posible, a todos los docentes afectados. Una estrategia voluntarista puesta en práctica a lo largo del tiempo: no se trata simplemente de la implantación de la reforma de los programas acompañada por información en cascada a través de vías jerárquicas (cuerpo de inspectores y direcciones de centros), sino de que, en ambos casos, la reforma se implantará progresivamente y a medida que avance el plan de formación del personal afectado. Concretamente, en la Emilia Romana de Italia se pretende conseguir la implantación de la reforma mediante la formación de todos los profesores en un programa de cinco años, compuesto de actividades voluntarias y obligatorias. En la Bélgica flamenca, el proceso será aún más largo, puesto que fue iniciado ya en 1971, basándose en el voluntariado de los centros de enseñanza secundaria.

2. Entre las políticas voluntaristas de este tipo destacan **las instituciones "pesadas" de formación en nuevas tecnologías** o de nuevos programas de enseñanza profesional puestos en práctica en varios países (ejemplos: el NIVO en los Países Bajos, el plan de enseñanza técnica en Francia). En los países con tradición centralizadora ello puede dar lugar a la ejecución de planes nacionales que, por falta de modalidades de adaptación (y de estructuras) regionales y locales, generan muchos gastos sin surtir un efecto proporcional.

3. Además de para aplicación de nuevos programas, la formación permanente servirá a los responsables de los sistemas educativos para compensar las carencias de la formación inicial. Ello es especialmente evidente en los Estados miembros donde los profesores de enseñanza secundaria no han recibido en la Universidad más que una formación académica típica. Desde este punto de vista, los casos estudiados más significativos son el proyecto griego (los P.E.C.) y el plan de profesionalización de los docentes de la enseñanza secundaria de Portugal. Hay más casos, pero el ejemplo de Portugal es modélico: allí se está desarrollando una medida voluntarista dirigida a una población de más de 20.000 personas, con una duración de varios años: es excepcional porque, además de la cualificación, les depara a sus participantes un cambio de *status*.

   En Dinamarca se ha producido el caso inverso, es decir que el profesorado de la *Folkeskole* ha recibido una formación inicial que incluye una importante dimensión pedagógica sin haber recibido una formación académica universitaria. La D.L.H., una auténtica Universidad de la Educación, avala la mayor parte de su formación permanente, que alcanza carácter universitario cuando es impartida más por académicos investigadores que por antiguos docentes salidos de la práctica.

4. Las autoridades nacionales o regionales pueden también emplear la formación permanente del profesorado como medio para **dinamizar los centros y modernizar las prácticas educativas**, instruyendo a los docentes en el uso de nuevas pedagogías, prestando mayor atención a los alumnos y enfocadas en la prevención del fracaso escolar. Aquí puede servirnos de modelo el caso de la formación del profesorado realizada en el marco de la renovación de los *Collèges* (política nacional) por la Academia de Toulouse, o bien la actividad desplegada en Renania del Norte-Westfalia hacia los docentes de primaria y secundaria, con el fin de ayudarles a responder a la realidad socio-cultural y escolar de los alumnos de origen extranjero.

   Ambas son medidas de larga duración (desde 1981 en Renania del Norte-Westfalia, desde 1983 en Toulouse) que atienden, mediante procedimientos ralentizadores, a un nutrido grupo de docentes (19.000 en Renania del Norte-Westfalia).

Los demás ejemplos existentes entre los casos estudiados no se citarán de modo individual porque se refieren más bien a instituciones iniciadas por autoridades locales, instituciones de formación o centros escolares que a políticas nacionales voluntaristas. Uno de los casos de alcance local más originales es el de la Formación Permanente Institucionalizada (FOPI) implantada en Cataluña.

5. La utilización de la formación permanente dentro de una política nacional de evolución del sistema educativo depende de la resolución del problema agudo de la obligación o no obligación de los docentes de participar en los cursos. La decisión es difícil puesto que:

   — para asegurar el cambio, es deseable, si no necesario, que todo el personal docente participe en la formación;

   — pero para asegurar que las transformaciones proyectadas se lleven a la práctica, es también necesario que el profesorado esté convencido de su utilidad y viabilidad.

   Una salida posible de este dilema nos la demuestra Portugal al vincular la formación directamente a un cambio de *status*. Si ello no es posible, la solución pasará por la información y sensibilización previas de los docentes afectados, actuaciones que pueden llamarse el "marketing interno" de la formación permanente y que se encaminan a crear o fomentar la demanda de formación.

## 3.2. La disparidad entre las situaciones de la formación permanente de los diferentes Estados miembros

1. Los casos estudiados difieren mucho entre sí por la manera de tratar al docente que demanda formación. **Las medidas de formación ¿han de realizarse o no en horas de trabajo?** Y téngase en cuenta que, sobre todo en la enseñanza secundaria, las horas de trabajo no pueden reducirse a las horas de presencia ante los alumnos y alumnas. Al enfrentar dos casos extremos, el Centro de Profesores de Dublín y la Danmark Laererhøjskole, se aprecia la disparidad de las situaciones. En el primer caso, la formación tiene lugar por la tarde, en la escuela, en sesiones de tres horas, después de terminar el horario de trabajo. En el otro, se trata de períodos de prácticas con jornada entera, realizados en un entorno universitario. Y en caso de que la formación se imparta en horas de clase, ¿el docente es reemplazado por un suplente? Las respuestas de las instituciones examinadas varían. Citemos algunos ejemplos: en Dinamarca, las autoridades locales (patronos) garantizan la suplencia; en Cataluña, se recurre a los estudiantes en formación inicial; en Toulouse, la M.A.F.P.E.N. ha creado equipos móviles de docentes-animadores que se ocupan de los alumnos y alumnas del centro, mientras los profesores están reunidos en el curso de formación. Este es un problema muy delicado, puesto que, al practicar la formación permanente de muchos docentes, la responsabilidad educativa para con los alumnos y los padres —así como el coste de las suplencias— pueden convertirse en obstáculos insuperables. El desarrollo de otros tipos de formación, tales como las Universidades de Verano (en tiempo libre) o la enseñanza a distancia, es una vía posible para evitar este problema, pero insuficiente ya que llega a muy pocos docentes.

2. Al igual que en otras formaciones permanentes de adultos, también aquí hay que preguntar **quién pagará la formación.** Las situaciones son muy diferentes:

   — puede ser el Estado quien financie directamente la o las estructuras de formación empleadas (Italia, Francia, Grecia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Portugal...) o quien delegue la financiación a los propios centros o a las autoridades locales (Reino Unido);

   — puede ser la autoridad local que da empleo al docente (Países Bajos, Irlanda, Dinamarca...);

   — puede ser, por último, el propio docente (posiblemente becado por su empleador); este caso sólo se da en Irlanda.

   Para formarse opinión hay que considerar todos los matices de la cuestión. Siguiendo el ejemplo de la formación de adultos de la que goza el personal de una empresa, puede distinguirse entre formaciones que sirven para mejorar la calidad del trabajo (un asunto de responsabilidad del Estado o de las autoridades locales) y formaciones que corresponden a los deseos personales de evolución (aunque sabiendo que pueden tener efectos indirectos sobre el bienestar del docente en su profesión).

3. El estado actual de la formación permanente del profesorado en los diferentes países de la Comunidad demuestra, a través de los casos examinados, una **desigualdad real de oportunidades de acceso de los docentes a las medidas de formación permanente** entre las diferentes regiones de la Comunidad. En Dinamarca, cada año uno de dos docentes dirige una demanda de formación (con duraciones de entre 40 y 200 horas) a la D.H.L.; como la mayoría de estas demandas son satisfechas, la tasa de utilización de la formación permanente del profesorado es muy elevada. El otro extremo lo constituyen las regiones con población muy dispersa, donde hay muchas pequeñas escuelas rurales con uno o dos docentes que no tienen prácticamente ninguna oportunidad de perfeccionamiento profesional. Esta condición ha sido destacada por los expertos que estudiaron el caso griego y el portugués.

   Además de esta desigualdad geográfica hay una desigualdad cuya causa reside en el *status* del docente: ciertos países están realizando importantes esfuerzos para mejorar la situación de los docentes de secundaria que carecen absolutamente de ofertas de formación permanente. En otros se trabaja para crear una oferta de formación permanente para los docentes de primaria (Italia), pero al contar con recursos limitados surge el problema de la asignación de prioridades.

4. Finalmente hemos de afrontar las **disparidades de las concepciones de formación permanente**. Aunque las realidades evolucionan con rapidez, es asombroso que los países del sur y los países con tradición centralizadora tiendan más bien a concebir la formación permanente como una formación académica y didáctica (centrando su atención en los programas y las asignaturas de la enseñanza).

   Destacan en este sentido los estudios sobre la I.R.R.S.A.E. de Bolonia y sobre el Centro de Profesores de Palma. A ello se contraponen los casos de las regiones con sistema educativo descentralizado o con fuerte implicación de las autoridades locales —como patronos—, donde la formación permanente tiene por objeto la gestión educativa y el *staff-development.* Encontramos esta orientación en el Reino Unido (la actividad del National Development Center de la Universidad de Bristol) e Irlanda (el Centro de Profesores de Dublín).

## 3.3. Los factores de eficacia de la formación permanente del profesorado

1. La eficacia siempre es difícil de comprobar, al menos por dos razones:
   — ¿eficacia en cuanto a qué? ¿cuáles son los objetivos? Puesto que los casos de uno y otro estudio no tienen los mismos objetivos, los criterios para valorar la eficacia de una y otra actividad no pueden ser los mismos;
   — en la mejora de la calidad del trabajo educativo influyen una multitud de factores: la formación permanente del profesorado es uno de ellos, pero no el único.

2. A pesar de esta reserva, es cierto que la medida de formación, cuanto más responda a la realidad cotidiana y a las necesidades efectivas de los docentes susceptibles de formación, más efecto surtirá. El ejemplo excelente de la FOPI de Cataluña subraya la importancia de la fase previa del **análisis de la situación y del estudio de las necesidades de formación**. Ello preocupa también al Centro de Profesores de Palma (encuesta de 1985-86), al Centro de Profesores de Dublín (análisis de las necesidades comunicadas por los centros), al S.O.E.S.T. en Renania del Norte-Westfalia, el N.D.C. de Bristol, a la M.A.F.P.E.N. de Toulouse, etc. Los métodos empleados varían, pero todos tienden a comprender la demanda formulada por el "cliente" (el centro, el docente) y a concebir el contexto explicativo de esta demanda. He aquí un avance reciente e importante que debería conducir a la evolución rápida de las instituciones de formación permanente del profesorado poniéndolas en contacto directo con las realidades escolares.

3. Otra conclusión que permiten los casos estudiados es la **necesidad de la implicación de los afectados**. No habrá transformación de las prácticas profesionales del profesorado sin implicación del mismo en el proceso. Aunque se utilicen diferentes soportes pedagógicos, la principal herramienta de trabajo del docente sigue siendo su propia personalidad: su implicación en la acción transformadora es condición esencial de la eficacia de la formación. Así se explica el que en todas las instituciones examinadas haya formas muy diversas de implicación de los docentes en la organización y la planificación de las medidas de formación: elección de los responsables de los C.E.P. en España, cuarenta y tres comisiones de programación en la academia de Toulouse, elección de los docentes en prácticas en las instancias dirigentes de la *Danmark Laererhøjskole*, reuniones de grupos de docentes en los *Circoli Didattici* de la Emilia Romana, preparación en el lugar de los participantes del programa FOPI en Cataluña, etc. En términos genéricos puede hablarse de la existencia, en el seno de las propias medidas de formación, de formas de implicación de tipo "institucional" (representación sindical), de tipo más directamente "operacional" y de tipo más bien "pedagógico" (ejemplo de la actividad del S.O.E.S,T, de Renania del Norte-Westfalia).

4. Es asimismo un requisito importante para la eficacia de la formación permanente **la implicación de los empleadores directos o de los directores de centro**. Los efectos de una medida de formación pueden perderse con la vuelta del docente a la escuela, si el entorno escolar es reacio a las innovaciones que propone el docente formado. La responsabilidad de la gestión de la acción educativa y del personal implicado en ella es esencial. Las formaciones que tienden a dirigirse directamente a los profesores sin implicar a los "gestores" son susceptibles de producir contradicciones paralizadoras entre la administración y la enseñanza. La formación de "gestores" y las prácticas de *staff-development* condicionan la eficacia de la formación perma-

nente. Las experiencias estudiadas en Bristol (la actividad del N.D.C.), Toulouse (en torno a proyectos de centros), Dublín (la formación de equipos de centro en la gestión), Cataluña (programa FOPI), Italia (formación de directores de los *Circoli Didattici*), en el N.L.O. de Utrecht, etc. demuestran reiteradamente la importancia de este factor de éxito.

5. Si la implicación del "cliente" (el profesor, el director del centro) es condición del éxito de la medida, es porque hace posible que la formación **tenga en cuenta la situación concreta del profesor, su experiencia y los problemas que le afectan**. Las teorías de la educación, si son acertadas, sólo adquieren sentido cuando las prácticas concretas las ponen a prueba. El abismo entre la teoría y la práctica en la formación permanente puede impedir la transferencia de los logros de la formación a la práctica profesional. Esta dificultad pendiente de superar queda reflejada en los análisis de las actividades de la *Danmark Laererhøjskole* y de la Escuela Superior de Educación (E.S.E.) de Lisboa. Aún más patente es su existencia en las actividades de S.E.L.M.E. y S.E.L.D.E. en Grecia. También está presente, aunque bajo forma distinta, en la experiencia del Centro de Profesores de Palma o de la I.R.R.S.A.E. de Bolonia, donde los coordinadores se especializan en diferentes asignaturas.

   Para subsanar este defecto, las instituciones examinadas introducen con frecuencia nuevas modalidades de formación enfocadas a un problema concreto, a una cuestión que afecte igualmente a todas las asignaturas o a un equipo de profesores del mismo centro. En muchos de los casos estudiados se ha optado por soluciones de este tipo: la creación de "grupos de trabajo" por la DLH, la "negociación" con el equipo de docentes en la MAFPEN de Toulouse y dentro del programa FOPI de Cataluña, las medidas del Centro de Profesores de Drumcondra en Dublín o del National Development Center de Bristol, etc.

   La articulación entre teoría y práctica puede asegurarse, finalmente, eligiendo a formadores que sean al tiempo docentes experimentados, de manera que continúen ejerciendo una actividad de enseñanza. Casos ejemplares son los de los "moderadores" en Renania del Norte-Westfalia o de los "coordinadores" en la Emilia Romana y en Palma de Mallorca.

6. Un último requisito de la eficacia de un programa de formación permanente es **la introducción de prácticas de evaluación en la formación** que no se limiten a medir la "satisfacción" de los docentes al final del curso. Se necesitan más bien prácticas de evaluación dedicadas a analizar con los mismos docentes y sus colaboradores (compañeros, directores de centro, autoridades locales) la ejecución efectiva de las transformaciones planeadas. Este tipo de práctica pondrá a prueba *(feedback)* la calidad del propio programa de formación.

## 3.4. La utilidad de las estructuras implantadas

1. Una primera afirmación, basada en todos los estudios de casos, es que no es posible dirigir la formación desde un plano demasiado alejado de los clientes (centros y docentes). El plano nacional generalmente no es apropiado sino para fijar las grandes orientaciones y proporcionar los medios presupuestarios. La oferta de formación se estructura mejor a **nivel regional o local**.

   El proyecto griego de sustitución de las S.E.L.M.E. y S.E.L.D.E. por Centros Regionales (P.E.C.) se orienta en esta dirección. Es un hecho notable el que en los últimos años muchos Estados miembros hayan de-

sarrollado estructuras de carácter regional o local, tales como los C.E.P. en España, las I.R.R.S.A.E. en Italia, las M.A.F.P.E.N. en Francia, los N.L.O.-S.O.L. en los Países Bajos, los Centros de Profesores en Irlanda, los E.S.E. en Portugal, etc.

En estos centros se ha comprobado que el nivel regional presenta, al mismo tiempo, unas ventajas incontestables en términos de movilización de recursos, programación de la oferta, formación de formadores, etc. y unos inconvenientes como la distancia geográfica, todavía demasiado grande, de los "clientes". La creación de antenas locales y de conexiones en los centros o en grupos de centros suele considerarse una necesidad: el modelo "estrella" de los *Circoli Didattici* italianos es un ejemplo excelente de esta solución.

2. Una segunda tendencia puede observarse en **la constitución de nuevas formas de organización de la formación**. La formación permanente del profesorado ha tenido tradicionalmente lugar en períodos de prácticas, en cursos (un poco a imagen y semejanza de la enseñanza escolar) que permitían una programación previa y la edición de un catálogo de cursos abiertos a la inscripción individual (ejemplo: el "plan académico de formación" de Toulouse o el *Laeseplan* danés). Si bien esta forma sigue siendo la habitual, se ven aparecer otros modelos de organización mucho más flexibles: la creación de estudios de grupo en la *Danmark Laererhøjskole,* las reuniones de docentes promovidas por los coordinadores "internos" en la Bélgica flamenca, los "contratos de apoyo" negociados en el N.L.O.-S.O.L. de Utrecht, las actividades de "supervisión" emprendidas por el N.D.C.-S.M.T. de Bristol o por el E.S.E. de Lisboa, los "coordinadores" en los *Circoli Didattici* de la Emilia Romaña, en la FOPI de Cataluña o en el C.E.P. de Palma, etc.

3. Esta tendencia genera, en varios casos observados, una **conexión directa entre la formación permanente, las innovaciones escolares y la investigación aplicada**. El caso más interesante a este respecto es indudablemente el de la I.R.R.S.A.E. de Bolonia que ejerce, a la vez, de centro de formación de formadores, centro de capitalización de innovaciones de campo, centro de recursos documentales e instituto de investigación. A otro nivel, sin duda "más académico", es notable e interesante de analizar la experiencia de la *Danmark Laererhøjskole*, puesto que se trata de una institución universitaria cuya misión es, a la vez, la investigación y la formación permanente.

4. Por otra parte, en muchas actividades se desarrolla **la alternancia entre las secuencias de formación y de trabajo de campo**, motivada por la preocupación de superar la contradicción entre teoría y práctica y de relacionar la formación con las prácticas profesionales de los docentes: las actividades estudiadas en Irlanda, el Reino Unido, Alemania, Italia y España presentan diferentes formas de alternancia que son ciertamente factores de eficacia de la formación.

5. El desarrollo de **formaciones centradas en la escuela** es otra de las tendencias perceptibles en todos los países. Los ejemplos de las formaciones centradas en el "proyecto de centro" en la M.A.F.P.E.N. de Toulouse, las formaciones de *staff-development* organizadas por el Centro de Profesores de Drumcondra en Dublín o por el N.D.C.-S.M.T. de Bristol, las "formaciones negociadas" desarrolladas por el U.L.O.-S.O.L. de Utrecht o en el marco de la FOPI de Cataluña son muy significativos. La escuela es considerada como un lugar de gestión de la educación y de los recursos humanos (profesorados y alumnado) que allí trabajan. Este enfoque, que se aplicaba más fácilmente en los países con un sistema educativo tradicionalmente descentralizado, se está desarrollando ahora en la mayoría de los Estados miembros, en respuesta directa a la preocupación por la eficacia.

6. La implantación a nivel local de estas nuevas formas de organización de la formación permanente modifica o diversifica el **papel de los formadores**. Además de los imprescindibles formadores especializados, que "enseñan" a los docentes los nuevos conocimientos (sobre la asignatura, la didáctica o las ciencias de la educación), disponemos hoy de formadores que desempeñan los papeles novedosos de: "consejero", "consultor", "moderador", "negociador", etc. Estos formadores están situados en la intersección de la demanda y la oferta de formación.

## 3.5. La armonización entre la oferta de formación y la demanda de las escuelas y los docentes

1. Las evoluciones detectadas en diferentes casos estudiados demuestran la existencia en muchos Estados miembros de una **preocupación por la adaptación de la oferta a la demanda**, y aun por la negociación de los objetivos, contenidos y duraciones de la formación con el cliente (el centro, el grupo de docentes).

2. En algunos países, principalmente en el Reino Unido y los Países Bajos, hay actualmente una tendencia a **delegar los presupuestos de formación permanente en las autoridades locales o en los centros**. Así el "cliente" se convierte cada vez más en dirigente de la evolución de la oferta de formación: él compra o no ésta u otra oferta. Esta evolución es considerada positiva por el N.D.C.-S.M.T. de Bristol y el U.L.O.-S.O.L. de Utrecht. La competencia entre las ofertas de formación puede conducir a una mejora de calidad. Sin embargo, en el estudio de estos dos casos se ha subrayado el riesgo de que, en las condiciones reseñadas, el "valor" de la formación se reduzca para el cliente a formar más personal a mejor precio.

3. Al mismo tiempo, el desarrollo actual de la formación permanente del profesorado obliga, en la mayoría de los países, a utilizar unos **procedimientos de programación de prácticas tanto más pesados en cuanto suponen un gran número de consultas tanto por parte de los demandantes como por los ofertantes** (ejemplo: la existencia de 43 comisiones en la M.A.F.P.E.N. de Toulouse). El estudio de los procedimientos de programación de la *Danmark Laererhøjskole* demuestra que pueden pasar dieciocho meses entre la definición de los objetivos de formación y la realización de las actividades. La complejidad de las mediaciones entre ofertantes y demandantes amenaza con frenar la evolución y la calidad de la formación.

4. Otro fenómeno de la evolución actual es **la aparición de nuevos ofertantes de formación** en algunos de los casos estudiados, por lo que se produce un desarrollo de relaciones entre la formación permanente del profesorado y la formación permanente de otros adultos: centros privados de formación de adultos se dirigen a profesores y centros o centros de formación del profesorado se dirigen a centros privados o a empresas... El N.D.O.-S.M.T. de Bristol colabora directamente con empresas para organizar la formación de docentes o de directores de centro. Esta evolución, que refleja el interés por poner a los docentes en contacto con sectores de otras actividades económicas, tiene todavía una importancia marginal, puesto que sólo afecta a un número limitado de casos.

Estos estudios de casos, realizados por un grupo de expertos europeos en 1988, evidentemente no son representativos de todo el campo novedoso de la formación permanente del profesorado en los países de la Comunidad. El presente análisis está, por tanto, limitado. Las evoluciones detectadas y los factores de eficacia y de éxito destacados requieren ser confirmados por otras observaciones, pasadas o futuras, de los responsables afectados.

# SEGUNDA PARTE

## Estudios de casos de diferentes países de la Comunidad

# La formación permanente del profesorado dentro de la renovación de la enseñanza secundaria en la Bélgica flamenca.

En Bélgica, está en marcha desde hace varios años un importante movimiento de renovación de la enseñanza secundaria, que ha repercutido sobre todo en la formación permanente del profesorado, la cual ha experimentado un desarrollo importante. La acción renovadora en la parte flamenca de este país es el tema del siguiente capítulo. Para elaborarlo nos hemos basado en el estudio de un experto europeo no belga que a su vez dirige una institución de formación permanente del profesorado en su propio país.

## 1. La renovación de la enseñanza secundaria y su posición dentro del sistema educativo belga

El sistema escolar belga es complejo, puesto que en él coexisten centros escolares del Estado, de las autoridades religiosas y de las autoridades provinciales y municipales. Por si fuera poco, la responsabilidad se reparte entre dos Ministerios de Educación: uno representa a la comunidad flamenca y el otro a las comunidades francófona y germanófona. Los objetivos políticos actuales —transformar el Reino de Bélgica en un Estado federal— aumentarán aún más la autonomía de cada comunidad en cuestiones de educación.

La escolaridad es obligatoria de los 6 a los 16 años de edad. El sistema educativo belga comprende tres niveles de enseñanza:

— **la enseñanza preescolar** para los niños de 3 a 6 años;

— **la enseñanza primaria** (de 6 a 12 años) con una duración total de 6 años, dividida en tres grados de dos años cada uno;

— **la enseñanza secundaria** (de 12 a 18 años) igualmente con una duración de seis años, pero con dos formas distintas de organización:

- la forma tradicional, compuesta de dos ciclos de tres años cada uno: un ciclo inferior (de 12 a 15 años) con diferenciación entre la rama de enseñanza general y la rama de enseñanza profesional y un ciclo superior (más de 15 años) con la misma diferenciación;
- la forma renovada, que divide la enseñanza secundaria en tres ciclos: un ciclo de observación, de dos años, idéntico para todos los alumnos (lo cual prolonga la duración de la enseñanza básica no diferenciada), un ciclo de orientación y un ciclo de determinación, cada uno de dos años, con separación entre las ramas de enseñanza profesional y general.

La renovación de la enseñanza secundaria es parte de una reforma progresiva iniciada en 1971 (ley del 19 de julio de 1971). Esta reforma ha sido llevada a la práctica casi totalmente en la Bélgica francófona y germanófona. En

cambio, en la parte flamenca del país está en plena marcha, puesto que más de la mitad de la enseñanza privada (católica) todavía no la aplica. Los objetivos de esta renovación son ambiciosos e importantes:

— prolongar la duración de la enseñanza básica para todo el alumnado y unificar las ramas (enseñanza general, técnica y profesional) hasta hoy separadas desde que comienza la enseñanza secundaria;

— asegurar una mejor orientación de los alumnos posponiéndola hasta que realicen un ciclo de observación de dos años, para valorar mejor sus capacidades y aptitudes y tener más información sobre sus verdaderos intereses;

— disminuir las desigualdades escolares y sociales mediante la unificación de una enseñanza que, hasta la fecha, se imparte a un alumnado dividido en diferentes categorías;

— mejorar la pedagogía escolar situando al alumno en el centro del proceso educativo;

— adaptar el contenido de la enseñanza a las evoluciones socio-económicas, científicas y tecnológicas.

**El principio de la renovación se basa en el voluntariado de los propios centros**. Ello explica el retraso de algunas escuelas católicas flamencas que temían una rebaja del nivel de los estudios o determinados cambios de programa (como, por ejemplo, la reducción del número de horas semanales de latín). La disposición de participar en la renovación trae, en efecto, toda una serie de consecuencias concretas como el cambio de los programas y manuales escolares, modificaciones del funcionamiento interno de la escuela, la aplicación de una pedagogía novedosa centrada en el alumnado que tiene en cuenta los problemas de observación y orientación, etc. Todos estos ingredientes ponen de manifiesto las importantes necesidades de formación permanente del profesorado, el requisito previo del éxito de la renovación.

## 2. La formación permanente del profesorado como medio de seguimiento y dirección de la renovación

Los docentes de secundaria pertenecen a uno u otro sistema de enseñanza (pública, privada o municipal): no hay un cuerpo unificado del profesorado compuesto sólo de funcionarios, como es el caso de algunos países de la Comunidad Europea. La evolución demográfica provoca actualmente un desempleo considerable en determinadas categorías de docentes. En la enseñanza secundaria hay (aparte de la pertenencia a una u otra red de centros) tres categorías diferentes de docentes que no han cursado el mismo tipo de **formación inicial**:

— los *régents* (profesores de enseñanza general) ocupados en los primeros tres cursos de la enseñanza secundaria: son formados en centros no universitarios, los Institutos Pedagógicos Superiores. En 1984, esta formación inicial pasó de durar dos años a prolongarse tres, y comprende formación pedagógica y científica (en una asignatura dominante y una o dos asignaturas relacionadas con ésta);

— los profesores de enseñanza técnica o práctica, con el mismo tipo de formación inicial que los *régents,* pero en Institutos Pedagógicos Superiores especializados;

— los profesores *agrégés,* que enseñan en los últimos cursos de la enseñanza secundaria: son formados en la universidad en una disciplina (formación académica), pero para obtener el título y la remuneración de *agrégé,* deben acreditar un año de formación pedagógica y realizar prácticas en un centro de secundaria.

Tradicionalmente, la formación permanente de todo el profesorado incumbe o a los inspectores (o sus delegados), en forma de jornadas pedagógicas sistemáticas, o a iniciativas de las universidades, Institutos Pedagógicos Superiores, empresas, asociaciones de docentes... La participación en estas actividades de formación permanente es voluntaria y no tiene ninguna incidencia en la carrera. **Para agilizar la ejecución y el seguimiento de la renovación de la enseñanza secundaria se han realizado una serie de acciones específicas de formación permanente**. Esta institución depende del trabajo de los inspectores, los coordinadores nacionales (o externos) y los coordinadores internos de los centros.

1.° **Los inspectores** del Estado o los inspectores de la enseñanza católica desempeñan un papel esencial en la materia de la formación permanente porque, además de sus tareas tradicionales de asesoramiento didáctico en su asignatura y evaluación individual de los docentes, se encargan de organizar:

— **jornadas de estudio** sobre la didáctica de la asignatura o sobre cuestiones pedagógicas generales. Durante los años 1987 y 1988 se han realizado en la parte flamenca de Bélgica 500 jornadas de este tipo. En estas jornadas se insta a los docentes a llevar la renovación a los centros;

— **acciones de formación** de duración variable (entre una semana y varios meses), basadas en proyectos negociados con los centros en vías de renovación: en los años 1987-88 se realizaron 70 proyectos de este tipo. Para el período de los cursos, los docentes perciben una compensación por los gastos de desplazamiento y estancia, en su caso, y sus puestos de trabajo son ocupados por estudiantes en prácticas o docentes en paro.

2.° La misión de los **coordinadores "nacionales"** (en la enseñanza municipal o estatal) o **coordinadores "externos"** (en la enseñanza católica) es estar a disposición de los centros en todos los asuntos relacionados con la renovación. Su papel consiste en animarles y ayudarles a preparar su tránsito a la renovación, así como en sugerir y tutelar las iniciativas tomadas por los equipos de docentes en el curso de la renovación. Liberados de la enseñanza, son repartidos geográficamente para coordinar un determinado número de centros, ofrecerles información y fomentar el intercambio de experiencias. Se encargan además de asegurar el contacto con las instancias oficiales y con los inspectores implicados en la renovación:

— las Comisiones para la elaboración de nuevos programas que abarcan diferentes especialidades (universitarias u otras), presididas por un inspector. La preocupación por "el cuidado, la flexibilidad y la eficacia" ha conducido a que se desacelere la evolución de los programas en favor del desarrollo de iniciativas tomadas en el marco de la renovación;

— los Centros Pedagógicos Regionales de la enseñanza estatal (cinco en la Bélgica flamenca) que se ocupan sobre todo de organizar periódicamente reuniones para los coordinadores y de publicar tratados sobre problemas didácticos e innovaciones llevadas a la práctica en los centros;

— la Oficina Pedagógica de la Enseñanza Católica que desempeña un papel análogo en esta rama del sistema educativo.

3.° **Los coordinadores internos** que trabajan en los centros son docentes liberados parcialmente de la enseñanza. Deben estar **a disposición de los compañeros** a fin de prestarles la ayuda diaria que precisen para resolver los problemas pedagógicos derivados de los planteamientos del centro. Convocan reuniones del profesorado, ayudan a formular necesidades y proyectos de formación, divulgan información y reclaman, en caso necesario, el apoyo de un coordinador externo o de un inspector. En centros importantes puede haber varios coordinadores internos.

## 3. Logros, puntos débiles y perspectivas

La creación de puestos de coordinadores externos e internos es, sin duda, el aspecto más original y más positivo de esta institución de formación-renovación. Su origen (ellos mismos son docentes), su proximidad respecto de los compañeros, el trabajo de interrelacionar centros de una misma zona geográfica, etc., representan logros mayores que actúan a favor de la reforma emprendida. A través de su labor se desarrolla **una función de "consejo"**, de "órgano de consulta" que permite darle más protagonismo a la demanda de profesionalización del profesorado, dando lugar a las respuestas más variadas, tales como la oferta de tipos de **formación formal (seminarios) o informal (grupos de trabajo)**. La amplitud de esta función agudiza el problema de su propia formación que, sobre todo a nivel estatal, sigue siendo un punto débil.

**La flexibilidad de la institución** de renovación, basada en el voluntariado de los centros y en una evolución progresiva de los programas escolares, es también un factor de éxito incontestable. Por otra parte, este principio comporta el riesgo de que algunos centros se opongan a la renovación, como es el caso de una fracción de la enseñanza católica. Otro problema consiste —al convertirse el centro en el principal factor de decisión— en la capacidad de gestión de los directores de centro y, por ende, en su propia formación.

**La incidencia de los inspectores en la formación permanente** llega a tener un peso considerable. ¿Acaso no se produce aquí un conflicto con sus tareas de evaluación y coordinación, así como con la dinámica que genera el voluntariado de los equipos educativos? ¿No es la actitud crítica de los propios docentes hacia los problemas pedagógicos que se les presentan un ingrediente irrenunciable de la expresión de sus necesidades de formación y del cambio de sus prácticas profesionales?

**El objetivo perseguido por las autoridades de crear centros regionales de formación permanente** con implicación de las tres redes de la enseñanza (estatal, católica, municipal) y formas de concertación con los representantes del personal es sumamente importante. Los Centros Pedagógicos Regionales actuales no disponen de los medios necesarios para realizar esta labor. Hay un riesgo agudo de dispersión de las iniciativas y medios de formación permanente. Esta dispersión, que el proceso de renovación ha puesto en evidencia, se está produciendo entre las diferentes redes de la enseñanza y dentro de cada una de ellas. Por tanto, la concentración de los agentes implicados, incluidas las instituciones de formación inicial, en el plano regional o local, a fin de mejorar la coordinación y planificación de la oferta de formación, es un objetivo importante que ayudará a racionalizar los medios y redundará, sin duda, en una mayor eficacia.

# La formación permanente del profesorado al servicio de una mejora de la integración de alumnos de origen extranjero. La iniciativa del S.O.E.S.T. de Renania del Norte-Westfalia

El objeto de este estudio de caso es el análisis de la estrategia de formación permanente del profesorado aplicada en Renania del Norte-Westfalia por el "Instituto Central del Estado para la Enseñanza Escolar de Adultos" (S.O.E.S.T.), con el fin de mejorar la integración de los alumnos de origen extranjero protegiendo su identidad cultural. El siguiente texto es un extracto del estudio realizado por un experto no alemán que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. Una institución de formación permanente en un sistema educativo federal

En la RFA, la escolaridad es obligatoria de los 6 a los 15 años, pero en algunos Estados *(Länder)* como Renania del Norte-Westfalia lo es hasta los 16 años de edad. Al final del ciclo de orientación los alumnos pueden optar entre tres posibilidades:

— la *Hauptschule* (escuela superior) que conduce a la vida activa;

— la *Realschule* que proporciona el acceso a carreras de nivel medio;

— el *Gymnasium,* el instituto clásico cuyo fin es una educación superior.

Los docentes adquieren, al iniciar el curso universitario posterior a la carrera, el *status* nacional de funcionarios. Ello permite integrar a los estudiantes en el equipo pedagógico del centro y adaptar la formación inicial al tipo de centro donde trabaja.

En muchos casos, la formación permanente tiene lugar en horas de trabajo y sin suplencia. No es obligatoria y no influye en la carrera. En cada land, la formación permanente compete a una o varias instituciones específicas. En cuanto a Renania del Norte-Westfalia, el **"Instituto Central del Estado para la Enseñanza Escolar de Adultos"** (S.O.E.S.T.) es una de estas instituciones.

Bajo el control directo del Ministerio de Educación de Renania del Norte-Westfalia, la institución trabaja en estrecha relación con éste y con las autoridades escolares regionales y locales. El Ministerio fija las prioridades, el instituto organiza los cursos y las autoridades escolares regionales y locales gestionan la formación permanente. La gestión consiste en seleccionar a los participantes, organizar los cursos, acordar los permisos excepcionales, asegurar la financiación y nombrar a los "moderadores".

Los **moderadores** son docentes experimentados que ocupan el cargo de formador mientras conservan su trabajo habitual. Son los responsables de los grupos en formación. Hay una formación específica reservada para ellos. Los cursos de formación permanente se imparten en un ciclo de varios años. Los formadores participan cada año en varios seminarios de *feedback* (realimentación), de intercambio y de orientación en los nuevos útiles pedagógicos.

Cada curso se somete, cada dos años, a una evaluación. Así se garantiza su legitimación y perfeccionamiento.

Este tipo de organización combina, a nivel estatal y a largo plazo, una planificación central con aplicaciones descentralizadas.

La formación permanente del profesorado dirigida a la mejora de la integración del alumnado extranjero está organizada según este modelo. Constituye una prioridad del Estado.

## 2. La formación permanente de docentes alemanes y extranjeros dedicados a la enseñanza de alumnos extranjeros

Actualmente viven en la RFA más de cuatro millones de extranjeros, esto es, el 7,4 por ciento de la población total. Dado el fuerte tejido industrial de este Estado, la proporción de familias extranjeras que viven en Renania del Norte-Westfalia supera considerablemente la media nacional. En respuesta a esta situación, la institución estatal de formación permanente de Renania del Norte-Westfalia organiza desde 1981 un curso titulado "enseñar a los extranjeros". Los objetivos de esta política de integración educativa de los alumnos extranjeros son los siguientes:

— animar a los niños extranjeros a practicar el alemán;

— promover el aprendizaje intercultural y la educación social de los alumnos extranjeros y alemanes;

— proteger la identidad lingüística y religiosa de los jóvenes extranjeros.

### De 1981 a 1986/87, una primera fase

**Los objetivos** del programa consisten en facilitar a los docentes afectados una cualificación básica que reúna conocimientos teóricos con capacidades de trabajar con grupos de alumnos extranjeros aplicando métodos adaptados.

**Los objetivos de formación** comprenden información sobre las condiciones de vida y de aprendizaje de los alumnos extranjeros, así como la concepción y la realización de cursos de adaptación. Los objetivos de formación definidos para los docentes extranjeros son distintos: están centrados en "la vida y las instituciones alemanas" o "la organización escolar en Renania del Norte-Westfalia".

**El modo de organización** es el expuesto más arriba para la formación permanente. En este caso concreto 150 moderadores imparten durante un año, una vez a la semana, cinco horas de curso. En cada curso participan unos 20 docentes (liberados, para ello, de cuatro horas de trabajo). Al final del curso cada docente obtiene un certificado.

**Los seminarios destinados a formar a los moderadores** tienen lugar cuatro veces al año. Los temas abordados van desde el "derecho de los extranjeros" a los "juegos para promover el aprendizaje interactivo", pasando por la "graduación léxica" o el "trabajo con los padres".

## En 1987 se inicia una segunda fase

Al cabo de cinco años de funcionamiento de estos cursos, las necesidades de formación permanente de los docentes han cambiado y han aparecido nuevas prioridades como un programa de lucha contra el analfabetismo entre los refugiados y quienes solicitan asilo político. Se decide, pues, seguir con el proyecto de formación permanente, pero con un nuevo enfoque, nuevos contenidos y unas estructuras de organización diferentes.

En cuanto a los contenidos, se presta mayor atención al profesorado extranjero proveniente de Turquía, Grecia y los países árabes. Se hacen además esfuerzos para sensibilizar a los docentes alemanes sobre los problemas de la educación intercultural.

La nueva organización comprende:

— un curso básico sobre la enseñanza del alumnado extranjero;

— un curso anexo "A" sobre el fomento de las lenguas respectivas del alumnado extranjero;

— un curso anexo "B" sobre el aprendizaje intercultural.

## La evaluación

Desde 1981/82 se efectuaron seis evaluaciones con el doble objetivo de medir los resultados del curso y de perfeccionarlo. Gracias a la organización del curso en varias fases, que permite un *feedback* continuo de conocimientos y experiencia en el entorno escolar, es posible plasmar cada año los resultados significativos de la evaluación en la enseñanza y en las actividades escolares.

La evaluación se refiere a los siguientes puntos:

— los contenidos de enseñanza;

— los procedimientos y los métodos;

— los materiales utilizados;

— las funciones del moderador;

— la organización del curso de formación permanente;

— la valoración global del curso de formación permanente.

En total, la evaluación realizada por los docentes es bastante positiva: cada uno de los puntos alcanza una satisfacción de un 70 a 80 por ciento.

# 3. Ventajas y riesgos de la estrategia aplicada

En el transcurso de su visita al S.O.E.S.T., en abril de 1988, el experto europeo tuvo la oportunidad de reunirse con los responsables del proyecto y con algunos de los moderadores, participar brevemente en la formación de al-

gunos de ellos, asistir al curso con los profesores y examinar los materiales producidos y utilizados. Las informaciones y opiniones recogidas le han permitido poner las previsiones en relación con los resultados finales.

**Los aspectos más destacados de la estrategia aplicada** son quizá el concepto de integración a cargo del país "anfitrión", el enfoque socio-cultural, el papel de los moderadores y los métodos de reflexión sobre las situaciones interculturales. Es obvio que esta estrategia influye en las relaciones entre el proyecto en general, los grupos de trabajo, los moderadores y los equipos de docentes.

**Los aspectos más positivos son:**

— la organización de un sistema transversal que permite un apoyo permanente de las actividades de los docentes y del centro afectado;

— el aumento de la eficacia de los moderadores motivados a perfeccionarse para nuevas misiones, desarrollando así su carrera;

— la flexibilidad del sistema combina la riqueza del material pedagógico producido con un trabajo de apoyo a los docentes, permitiendo adaptar los métodos a las diferentes situaciones concretas.

Este tipo de acción comporta, sin embargo, dos clases de riesgos:

— la participación en un curso puede ser eficaz para el trabajador individual (el docente) sin que repercuta institucionalmente en la organización global del centro;

— la creación de una cierta dependencia de los docentes que exija de los moderadores una asistencia diaria en perjuicio de lo que debería ser su papel de "moderadores".

## La formación permanente del profesorado practicada por la *Danmarks Laererhøjskole* (D.L.H.)

El modelo de formación permanente del profesorado que representa la *Danmarks Laererhøjskole* es único en Europa. Es un objeto de estudio interesante, sobre todo, por su antigüedad (tiene más de un siglo) y por su función de nexo entre la investigación y la formación. El siguiente texto no pretende ser más que una descripción esquemática y ofrecer algunas pautas de evaluación. Es un extracto del estudio realizado por un experto europeo no danés que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

### 1. La *Danmarks Laererhøjskole*: su función en el sistema educativo danés y su papel organizador y planificador en la formación permanente

El sistema educativo danés se caracteriza por la escuela única, la *Folkeskole.* Después de la escuela preelemental (de 5 a 7 años de edad), todos los alumnos quedan escolarizados (escolaridad obligatoria) hasta los 16 años

de edad, en la *Folkeskole.* Una vez terminada, los alumnos pueden pasar a la enseñanza técnica o profesional, o a la enseñanza secundaria superior, es decir, al *gymnasium* de tres cursos que facilita el acceso a la universidad, los institutos de formación del profesorado, etc.

**La formación inicial** de los docentes de la *Folkeskole* tiene lugar en los institutos de formación del profesorado *(seminarium).* Allí aprenden a impartir clases —en tres materias— a todos los niveles de la *Folkeskole:* el danés y dos asignaturas opcionales. Pueden, además, recibir una formación complementaria en la D.L.H., que tendrá carácter de una formación permanente, o bien, si una de sus materias opcionales ya no se practica, de una formación nueva.

Las *Folkeskoles* son administradas por las autoridades locales, dirigidas por los Principados y financiadas con impuestos locales. En regiones con pocos ingresos tributarios, el Ministerio de Educación participa en la financiación.

Desde 1963, la ***Danmarks Laererhøjskole*** (D.L.H.) tiene *status* de universidad. Su política general es definida por un Consejo *(Konsistorium)* de veinticuatro miembros designados: doce científicos, seis representantes de los cuerpos administrativos y seis profesores de *Folkeskole* que están siguiendo una formación permanente. La administración diaria corre a cargo de un Vicecanciller y un Comité ejecutivo. La D.L.H. desempeña dos funciones: la investigación y la formación permanente.

**La investigación** se realiza en trece instituciones con un total de 500 personas, de las cuales 160 son investigadores-formadores.

Las nueve oficinas centrales repartidas por todo el territorio nacional comparten la responsabilidad de **la organización de las acciones de formación permanente** (dos de ellas corresponden a Copenhague). Movilizan al personal de las diferentes instituciones de investigación para la realización de las acciones. Un Consejo Central de Estudios se encarga de definir un plan general de formación permanente. En cada oficina central hay un Consejo local que adapta este plan a las particularidades de su zona geográfica.

La D.L.H. ejerce dos tipos de actividades de formación permanente: períodos de prácticas y de estudios en grupo. Estos últimos, de creación reciente, se realizan a solicitud de los centros y eligen sus temas en función de las necesidades y problemas del centro afectado o del grupo de centros del barrio. Los formadores y el material necesario para este tipo de **formación centrada en los centros** son suministrados por la D.L.H.

**Las prácticas**, abiertas a la inscripción individual, son bastante largas (entre 40 y más de 200 horas). Se realizan en horas de trabajo, y las autoridades locales garantizan la suplencia de los docentes que asistan. El procedimiento de planificación de las prácticas es relativamente largo y laborioso (dieciocho meses). El Consejo Central de Estudios empieza elaborando un esquema general con indicaciones de temas. Este esquema se envía a los nueve Consejos locales, mientras éstos comunican sus proyectos detallados en función de su situación específica. Ello significa que antes de fijar el plan definitivo de formación para el año siguiente se desarrolla un doble proceso de marketing:

— en el interior, dentro de los institutos de investigación, con el fin de informar sobre lo que los investigadores-formadores pueden ofrecer efectivamente,

— en el exterior, los clientes, es decir, las autoridades locales y los centros mantienen diversos contactos y reuniones iniciados por los inspectores de cada una de las nueve oficinas centrales.

Al término de este proceso, los inspectores de las oficinas centrales toman sus decisiones. El **plan nacional** *(Laeseplan)* está fijado y editado. Su volumen es impresionante, dado que comprende todas las propuestas de prácticas para cada oficina central. En noviembre este plan nacional se envía a las autoridades locales y a los centros para que los docentes puedan comunicar sus preferencias —a través de la dirección de su centro— a la autoridad local. Ésta clasifica a su vez las demandas en las tres categorías A (= sí), B (= a lo mejor) y C (= no), antes de transmitirlas a la D.L.H., que finalmente procede al tratamiento de los datos, decide sobre el mantenimiento o no de las ofertas de prácticas y analiza la evolución de la demanda.

La D.L.H. es con diferencia el mayor ofertante de formación permanente del profesorado de la *Folkeskole*. Las actividades propuestas por las instituciones de formación del profesorado *(Seminarium)* son generalmente de carácter práctico y corta duración. Sus propuestas de prácticas de más de 40 horas (que dan derecho a suplencia) se incluyen en el *Laeseplan* de la D.L.H.

## 2. La originalidad de la *Danmarks Laererhøjskole*: la combinación de la investigación con la formación permanente

El hecho de que la *Danmarks Laererhøjskole* sea una universidad y sus miembros investigadores-formadores condiciona esencialmente sus concepciones de formación permanente. Coexisten varios enfoques de la formación, tradicionales y originales, más o menos diferentes o más o menos parecidos, pero que viven vidas separadas por responder a problemáticas desarrolladas por diferentes equipos de investigación o diferentes investigadores-formadores.

Según los investigadores-formadores, es complicado establecer un concepto global de la relación formación/investigación y de la relación teoría/práctica. Resulta difícil contestar a preguntas como: ¿qué es una "buena" formación permanente? ¿Qué necesitan realmente los centros? ¿Qué actividades debe proponer o descartar la D.L.H.?

Se observa que, hasta el presente, los investigadores-formadores de la D.L.H. no han realizado transferencias sistemáticas de las conclusiones que individualmente hayan podido sacar de sus experiencias en la formación permanente. Ésta es una de las consecuencias de la libertad académica de la que disfruta la D.L.H. También es cierto, por otra parte, que un dirigismo rígido amenazaría con esterilizar tanto la investigación como la formación.

Sin embargo, la elevación de la D.L.H. al *status* de universidad (en 1963) ha provocado una contradicción fundamental en su funcionamiento. La condición de que únicamente los licenciados universitarios pueden ejercer de investigadores-formadores excluye a los antiguos profesores de *Folkeskole*. Pocos de ellos tienen la posibilidad de cursar, después de años de ejercicio en las aulas, varios años en la universidad con la perspectiva (aleatoria) de ser empleados por la D.L.H. En cambio, la gran mayoría de los miembros de la D.L.H. no tienen ninguna experiencia en la profesión que enseñan. Es fácil, pues, que se refugien en las investigaciones de tipo académico, en vez de centrar su atención en los problemas y procesos educativos en sentido estricto. De hecho existen estas tendencias: para contrarrestarlas se desarrollan prácticas participativas de investigación-acción o de formación-acción (grupos de trabajo) con los docentes de *Folkeskole* sobre los problemas pedagógicos que ellos comenten.

He aquí el punto débil de la D.L.H. Su *status* especial de Universidad de la Educación exige más coherencia que el de otras instituciones universitarias en las que el crecimiento es lo deseado. El planteamiento básico de la D.L.H. debe prever dos direcciones de investigación (y formación): la investigación de la metodología de los temas específicos y de las zonas multidisciplinarias y la investigación básica, es decir, la que tiene por objeto los procesos educativos y desarrolla los conceptos o el funcionamiento de la memoria con los métodos de la psicología cognitiva, de la sociología de la educación o de ambas... En el caso de la D.L.H., el primer tipo de investigación está mejor desarrollado que el segundo. Ello será, sin duda, el problema central de esta institución en el futuro próximo.

## 3. La evaluación de los efectos de la formación

La cuestión de la evaluación de los efectos de la formación permanente es en sí difícil de abordar. ¿Acaso obtienen los "clientes" (docentes, centros y autoridades locales) lo que quieren o necesitan? Hasta el presente, la D.L.H. ha mantenido una actitud escéptica respecto a la posibilidad de una evaluación formal y sistemática. La cuestión ha sido planteada al Consejo Central de Estudios repetidas veces sin que se haya gestado un instrumento específico.

Esto no quiere decir, sin embargo, que no se haya efectuado ninguna evaluación:

— a menudo, los formadores preguntan a los participantes si el curso les parece útil o no;

— a todos los grupos en formación se les pedirá pronto que debatan sobre posibles criterios de evaluación;

— los datos recogidos de los impresos de inscripción ofrecen datos importantes sobre el aumento o la disminución de determinados intereses, tanto por parte de los docentes como por parte de las autoridades locales;

— a mitad o al final de cada trimestre, los Consejos Locales de Estudios examinan en qué medida los cursos corresponden al esquema general previsto;

— finalmente, el *Konsistorium* y los diferentes Consejos están ocupados, en parte, por docentes que emiten su opinión sobre las necesidades, los objetivos y las opciones de formación.

Los investigadores-formadores de la D.L.H. están, a su vez, convencidos de la satisfacción de los "clientes". En efecto, si no estuvieran satisfechos, no habría tantas solicitudes de inscripción: cada año, nada menos que un 45 a 100 por ciento de los docentes de *Folkeskole* la solicitan. También es verdad que las autoridades locales son muy generosas con su consentimiento.

Comparado con los de otros países, estos resultados son extraordinarios. Ello se debe, sin embargo, en buena parte a un contexto favorable. La D.L.H. es una institución histórica que ha marcado profundamente el sistema educativo danés y la cultura de los docentes: constituye una parte sustancial de su entorno y de sus "costumbres". Por extensión, el profesorado danés se beneficia de una situación ventajosa frente al de otros países respecto a su formación permanente: la duración de las prácticas es bastante larga, la suplencia está garantizada, la formación tiene lugar en horas de trabajo en una atmósfera abierta y agradable, el docente está en "su" Universidad, donde disfruta de una serie de servicios (cafeterías, bibliotecas, espacios idóneos para el debate...), etc. No cabe duda de que los docentes son respetados y tenidos en gran estima por el personal de la D.L.H. y, en general, por todos los agentes del sistema educativo.

A pesar de estas conclusiones positivas, y sobre los datos existentes, la cuestión de la incidencia de la actividad de la D.L.H. en la práctica profesional del profesorado queda sin respuesta precisa. Seguramente los efectos son múltiples pero ¿cuáles son, en definitiva? Esta cuestión tiene mucha importancia para la orientación de las políticas educativas, la evolución de la formación y el análisis de las relaciones entre la investigación y la formación. Habida cuenta de la originalidad y antigüedad de esta institución, la cuestión interesa también a los responsables de la formación permanente del profesorado de los otros países de la Comunidad.

# El Centro de Profesores (C.E.P.) de Palma de Mallorca

Este estudio de caso está dedicado al examen y el análisis del funcionamiento y la actividad de un Centro de Profesores (C.E.P.). En España, estos centros son el medio privilegiado para asegurar el desarrollo de la formación permanente del profesorado.

Dicha institución ha sido estudiada por un experto europeo no español que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. Los Centros de Profesores en España (C.E.P.): una institución democrática de formación del profesorado

**La reciente democratización** de España ha dado lugar a una evolución profunda del sistema educativo español. El artículo 27 de la Constitución española de diciembre de 1978 define los grandes principios del derecho a la educación para todos y de una organización democrática de la misma. La ley orgánica del 15 de marzo de 1984 concreta estos principios constitucionales y sus modalidades de aplicación a los colectivos de padres y madres, al alumnado y al profesorado.

Actualmente, la escolaridad es obligatoria para las edades comprendidas entre 6 y 14 años. El sistema de educación comprende la enseñanza preescolar, **la enseñanza general básica (E.G.B.)**, los cursos preparatorios del bachillerato, la formación profesional y la enseñanza universitaria. La E.G.B. se divide en:

— un ciclo inicial para alumnos de 6 y 7 años;

— un ciclo medio para alumnos de 8 a 10 años;

— un ciclo superior para alumnos de 11 a 14 años.

Al término de esta enseñanza general básica, el alumnado puede, en función de los resultados individuales, continuar la escolaridad en la enseñanza profesional o en la enseñanza general (bachillerato).

Los docentes de los centros públicos son funcionarios, los de los centros privados personal contratado. Los centros privados constituyen una parte importante de la oferta escolar y reciben, en su mayoría, subvenciones. La formación inicial del profesorado varía según el nivel de su ocupación:

— los docentes de la enseñanza preescolar y la E.G.B. son formados en escuelas universitarias de formación del profesorado de las enseñanzas generales básicas;

— los docentes de la enseñanza del bachillerato y la enseñanza profesional reciben una formación profesional de un año, después de haber adquirido, al cabo de cuatro años de carrera universitaria, la certificación en la especialidad elegida.

En los últimos años, el Gobierno central y las Comunidades Autónomas han implantado una importante **red de Centros de Profesores (C.E.P.)**. El Real Decreto del 14 de noviembre de 1984, que instituye estos centros, define así su misión: "los Centros de Profesores están destinados principalmente a completar la formación del profesorado y a mejorar su práctica profesional, así como a apoyar las reformas educativas y difundir la experiencia en el campo educativo". El Ministerio de Educación y Ciencia considera como prioridades del trabajo de los C.E.P. el apoyo a la reforma educativa en curso, la ayuda a la modificación de las actitudes de los docentes en los centros y la contribución al desarrollo teórico y práctico de la pedagogía.

La primera característica de los C.E.P. es su **descentralización**: antes de su implantación, el sistema de formación permanente consistía en cursos organizados y realizados de manera centralizada. La creación de Centros de Profesores en 90 lugares diferentes introduce un sistema de formación permanente centrado en la escuela y en los propios docentes, concebidos como lugares de documentación, formación, encuentro e intercambio entre los docentes de los diferentes niveles de enseñanza de una misma zona geográfica.

La segunda característica es su **democratización**: cada Centro de Profesores está dirigido por un Consejo de Centro elegido cada dos años por el conjunto de los docentes de la zona geográfica. Uno de sus miembros ejerce como representante ante las autoridades escolares. El Consejo elige el Director de Centro para un período de tres años. El Ministerio de Educación en Madrid es el organismo que atribuye a cada C.E.P. los medios en material, dinero y puestos de docentes delegados.

## 2. La organización y la acción del C.E.P. de Palma de Mallorca

El Centro de Profesores de Palma fue creado en 1985, pero no empezó a funcionar plenamente hasta enero de 1987. **Su estructura de organización** distingue entre tres niveles de trabajo: la toma de decisiones, el apoyo técnico, el consejo y la movilización:

— la toma de decisiones incumbe al **Consejo del Centro** y al Director. Ellos responden del programa de actividades y del presupuesto. En la elección del Consejo (en febrero de 1986), votaron un 30 por ciento de los docentes inscritos. Los miembros del Consejo consideran esta participación insuficiente, puesto que se trató de la primera elección en una institución nueva y desconocida...;

— un equipo de **seis profesores de apoyo**, docentes permanentes que se reparten las múltiples tareas necesarias, presta el soporte técnico: documentación, gestión, organización, elaboración de programas, secretariado.

— el consejo y la movilización corren a cargo de diecisiete **coordinadores especializados**. Los coordinadores son docentes con un número de horas de enseñanza reducido. Definen las necesidades de formación per-

manente del profesorado al que asesoran. Proponen al Consejo los ejes de trabajo, componen los grupos, seleccionan a los animadores... Se preparan para estas tareas en sesiones especiales para cada asignatura, organizadas por el Ministerio. Los coordinadores especializados mantienen relaciones con los coordinadores de los programas de reforma del Estado. De hecho colaboran activamente con el equipo del Centro y forman parte de los Comités de Programa.

Hay un gran volumen de trabajo: la isla de Mallorca tiene una superficie de 3.064 $Km^2$ y una población de 575.000 habitantes. El Centro de Palma atiende a 5.000 docentes ocupados en 350 escuelas. Las instalaciones del Centro se componen de una sala de conferencias, cuatro salas de trabajo, una sala de informática, una sala audiovisual (vídeo y cine), un volumen de documentación de 3.000 obras de consulta y 187 suscripciones, un taller, una cafetería... En dos años de funcionamiento, el Centro ha suscitado tantas demandas e iniciado tantas actividades que su capacidad está casi agotada.

**Las actividades del Centro** se confeccionan, por una parte, en respuesta a las necesidades de formación del profesorado, tal como se averiguó mediante encuesta dirigida al profesorado mallorquín entre finales del 85 y principios del 86, y de evaluaciones efectuadas a lo largo del año anterior y como se comprueba periódicamente en intercambios que los coordinadores mantienen con los diferentes centros, así como, por otra parte, en atención a las prioridades nacionales que la reforma gubernamental establece. El C.E.P. de Palma dispone de un coordinador para cada una de las 17 materias que atiende, entre las que figuran el catalán, el castellano, las lenguas modernas, las matemáticas, las ciencias sociales y también la reforma de los niveles de la enseñanza primaria, la informática, la educación tecnológica, etc.

**Las modalidades de intervención** del Centro están centradas en la promoción de actividades iniciadas por los docentes y los mismos centros. El C.E.P. de Palma distingue entre tres tipos de actividades:

— **Grupos de trabajo**: equipos reunidos para trabajar y realizar proyectos concretos durante períodos largos. Un proyecto de este tipo puede ser, por ejemplo, el diseño y la experimentación de materiales de enseñanza o la creación de un nuevo programa. Cada grupo se compromete a emitir un informe sobre los resultados de su trabajo y, eventualmente, a presentarlo en una publicación o una conferencia.

— **Actividades en los centros**: pueden consistir en cursos, seminarios, conferencias o grupos de trabajo organizados para todos o parte de los docentes del centro. Este tipo de actividades se considera prioritario, puesto que ofrece la mejor posibilidad de responder a los problemas concretos del profesorado y de conseguir una renovación efectiva de la educación en el centro. Se promueve especialmente el trabajo en los siguientes temas: consolidación de la enseñanza del catalán, integración de aspectos medioambientales, innovaciones de programas e introducción de nuevas formas de organización en los centros.

— **Actividades en el Centro**: se organizan seminarios, cursos, conferencias y grupos de trabajo con los objetivos preferentes de implicar a los nuevos docentes en el proceso de cambio, ampliar los grupos de trabajo existentes, etc.

— **Prestación de servicios**: se trata de que el Centro ponga sus medios informáticos y audiovisuales y, sobre todo, sus materiales de documentación, a disposición del profesorado. Todos los meses el C.E.P. emite una circular informativa sobre un tema determinado. Además de eso, el C.E.P. ofrece al profesorado (previo abo-

no) un servicio de fotocopia a distancia de todos los artículos contenidos en las 175 publicaciones periódicas que forman parte de su fondo de documentación.

## 3. Un balance muy positivo, pese a las dificultades provocadas por la gran extensión del trabajo

La breve existencia de dos años del C.E.P. de Palma impide todavía una valoración de su incidencia en los comportamientos profesionales de los docentes de la región y en el funcionamiento de los centros escolares. Ni los propios responsables del Centro o del Ministerio han realizado, hasta la fecha, ningún trabajo de evaluación rigurosa (análisis del impacto sobre el terreno).

Disponemos, sin embargo, de informaciones estadísticas interesantes sobre el desarrollo de las actividades del C.E.P., la participación en las mismas y el grado de satisfacción de los docentes que han participado:

— **las actividades se desarrollan con rapidez**: éste es el caso, sobre todo, de las actividades realizadas en los centros: de 15 en 1985-86 han aumentado a 19 en 1986-87 y 20 en tan sólo el primer semestre de 1987-88. Las actividades desarrolladas en el Centro de Palma han aumentado de manera parecida. Han pasado de 18 en 1985-86 a 78 en 1986-87 y 65 en el primer semestre del curso de 1987-88. El número de grupos de trabajo, en cambio, permanece constante (unos 50, más o menos) y los servicios de apoyo de documentación son solicitados menos de lo previsto por los responsables;

— **un docente de cada tres ha sido alcanzado** por las actividades del C.E.P.. Según las estadísticas, un número de 2.387 docentes ha participado en alguna actividad organizada por el C.E.P. durante el curso de 1986-87, esto es: cerca de la mitad de la población apuntada, habida cuenta de la inexactitud del dato debido a que algunas personas han participado en varias actividades. Si limitamos nuestra observación a las actividades "pesadas", es decir, las de mayor impacto en las prácticas profesionales (grupos de trabajo y actividades en los centros escolares), el resultado es de 522 participantes o un 10 por ciento de la población "de destino" . Esto es poco en sí, pero mucho si consideramos la brevedad de la experiencia.

Los docentes participantes han quedado muy satisfechos con las actividades en las que han participado. La estadística muestra los siguientes resultados:

— Insatisfechos = 0,97 por ciento

— Poco satisfechos = 3,25 por ciento

— Medianamente s. = 14,49 por ciento

— Satisfechos = 46,73 por ciento del total

— Muy satisfechos = 34,57 por ciento de un 81,30 por ciento

Desde el punto de vista cualitativo, la experiencia del C.E.P. de Palma ha demostrado que la cercanía al profesorado es su mayor logro: los miembros del Consejo (electos), los coordinadores de las actividades y los permanentes pasan la mayor parte de su tiempo en los centros en contacto directo con sus compañeros. Gracias a ello, el Centro ha conseguido, en muy poco tiempo, un nivel de éxito impresionante en la organización y la planificación de sus actividades.

Sin embargo, pueden detectarse ciertos puntos débiles que amenazan con mermar el desarrollo de esta institución:

— la zona geográfica que atiende es demasiado extensa: sería bueno la descentralización de parte de sus actividades;

— el equipo permanente y los coordinadores sufren un exceso de trabajo, lo cual puede redundar en perjuicio de su misión;

— las actividades locales deberían poder completarse con programas centrales que facilitaran la legitimación de ciertas reformas educativas y el desarrollo de ciertos campos de competencia, tales como la informática o la enseñanza profesional;

— el principio democrático de la rotación de las personas permanentes y responsables, cada dos años, probablemente no es realista y debería flexibilizarse, preservándose el principio de dirigentes electos.

# La formación permanente Institucional (FOPI) de los docentes de Cataluña

Este estudio tiene por objeto el examen y análisis de un programa de formación permanente del profesorado, tal como puede llevarse a cabo a nivel de municipio o zona geográfica dentro de la Comunidad Autónoma de Cataluña. El programa estudiado intenta una estrategia global de cambio dentro de los centros que en él participan, partiendo de la formación inicial de los docentes.

El caso ha sido estudiado por un experto europeo no español que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. La autonomía de las Comunidades Autónomas de España y la renovación del proceso educativo a nivel local

**La reciente democratización** de España ha dado lugar a una evolución profunda del sistema educativo español. El artículo 27 de la Constitución española define los grandes principios del derecho a la educación para todos y de una organización democrática de la misma. La ley orgánica del 15 de marzo de 1984 concreta estos principios constitucionales y sus modalidades de aplicación a los colectivos de padres, al alumnado y al profesorado.

Desde 1978, España es un Estado compuesto por 17 Comunidades Autónomas gobernadas con arreglo a sus propios estatutos aprobados entre diciembre de 1979 (Cataluña y Euskadi) y febrero de 1983. Los servicios y funciones del Estado referentes a la educación son transferidos progresivamente a las Comunidades Autónomas. Esta transferencia de competencias tiene un impacto importante en el desarrollo de la educación y la formación del profesorado. Una voluntad de reforma existente en todos los ámbitos está favoreciendo unas transformaciones rápidas y profundas que tienen en cuenta las características específicas de las Comunidades. De ahí que en Cataluña, donde la transferencia de competencias educativas está en marcha desde enero de 1981, el uso del catalán sea obligatorio en la enseñanza de todas las áreas.

Actualmente, la escolaridad es obligatoria para las edades comprendidas entre 6 y 14 años. El sistema de educación comprende la enseñanza preescolar, **la enseñanza general básica (E.G.B.)**, los cursos preparatorios del bachillerato, la formación profesional y la enseñanza universitaria. La E.G.B. se divide en:

— un ciclo inicial para alumnos de 6 y 7 años;

— un ciclo medio para alumnos de 8 a 10 años;

— un ciclo superior para alumnos de 11 a 14 años.

Al término de esta enseñanza general básica, el alumnado puede, en función de los resultados individuales, continuar la escolaridad en la enseñanza profesional o en la enseñanza general (bachillerato).

Los docentes de los centros públicos son funcionarios, los de los centros privados personal contratado. Los centros privados constituyen una parte importante de la oferta escolar y reciben, en su mayoría, subvenciones. La formación inicial del profesorado varía según el nivel de su ocupación:

— los docentes de la enseñanza preescolar y la E.G.B. son formados en escuelas universitarias de formación del profesorado de las enseñanzas generales básicas;

— los docentes de la enseñanza del bachillerato y la enseñanza profesional reciben una formación profesional de un año, después de haber adquirido, al cabo de cuatro años de carrera universitaria, la certificación en la especialidad elegida.

Hay una formación permanente extensiva del profesorado en forma de reuniones de una jornada durante el año escolar o de prácticas realizadas fuera del horario laboral. Algunos seminarios pueden ser obligatorios para determinados tipos de docentes. Otros son voluntarios y precisan de una contribución financiera por parte de los propios docentes. La Comunidad de Cataluña ha diseñado una particular formación permanente extensiva para facilitar a todo el profesorado un dominio fluido del catalán para su uso en la escuela.

En Cataluña, el Departamento de Educación del Gobierno Autónomo de la Generalitat realizó, en 1982-83 en la localidad de Cornellá, un proyecto piloto con el objetivo de diseñar, en colaboración con los propios docentes, un programa de formación permanente que respondiera a sus verdaderas necesidades, tuviera en cuenta sus situaciones reales y fuera, al mismo tiempo, un foro para establecer relaciones personales constructivas. Este proyecto duró dos años y contó con la participación de 19 centros (todas las escuelas públicas del lugar, más dos privadas), 500 docentes y 15.000 alumnos. Implicó, asimismo, a los responsables del gobierno autónomo y a las autoridades locales. A partir de las experiencias de este proyecto se definieron finalmente las directrices del programa de la Formación Permanente Institucional (FOPI).

## 2. La FOPI: sus principios, condiciones y etapas

En un principio, la preparación y la implantación de la FOPI obedecían a una serie de principios y condiciones de funcionamiento. La consideración del entorno real de la escuela en su región, **la participación de todos los agentes implicados**, la producción de materiales educativos, el desarrollo de relaciones y el carácter ejemplar de las experiencias llevadas a la práctica forman parte de los principios fundamentales de la FOPI.

La relación directa del programa con las instituciones de formación inicial del profesorado es asegurada a través de un asesoramiento particular de los futuros docentes y su empleo como suplentes de los participantes de la FOPI.

La FOPI tiene una duración de dos años en cada zona geográfica. Incluye tres tipos de seminarios organizados en forma de sesiones de una jornada por semana. Cada seminario es dirigido por dos coordinadores cualificados y experimentados en técnicas de comunicación y motivación. Los temas de los tres seminarios son los siguientes:

— Gestión y organización de los centros. Está destinado a los directores de los centros, a los gestores y a todos los docentes interesados. Se dedica cierto tiempo a la resolución de problemas prácticos y cotidianos.

— Los diferentes ciclos de enseñanza y sus metodologías.

— Los grandes temas de la enseñanza primaria: los participantes pueden explorar a fondo temas específicos, intercambiar experiencias y producir materiales.

El objetivo es una **transformación de cada centro** no acorde a un modelo artificial e inflexible, sino en función de sus propios proyectos y posibilidades. Para que esta formación permanente repercuta en el trabajo en los centros, una cuarta parte del personal docente ha de repartirse voluntariamente por los diferentes seminarios. Al final del ciclo de Formación Permanente Institucional (FOPI), cada centro tiene que recibir un mínimo de medios para poder realizar el programa. La puesta en práctica de un programa FOPI se efectúa en tres etapas:

1. La **Pre-FOPI** es una etapa de sensibilización y organización *in situ* del programa, preparada en colaboración con el inspector regional y las instituciones locales relacionadas con la educación. La selección de los lugares de implantación, los centros participantes y el equipo de animación es una etapa delicada e importante.
2. La **FOPI** empieza por un período intensivo de información de los participantes y de recogida de datos sobre los centros elegidos. Un cuestionario, el "QUAFE-80", permite a los coordinadores realizar un análisis y una evaluación interna del funcionamiento de cada centro. Los resultados obtenidos se recogerán en un tablón informativo con sus puntos fuertes y débiles, en los niveles individual y colectivo.

Mientras tanto, los docentes pueden reunirse con los estudiantes de formación inicial que se encargarán de su suplencia para informarles sobre el trabajo que les espera.

Durante el desarrollo de los tres tipos de seminarios, se realizan procesos de evaluación que tienen por objeto:

— La medida implantada por los coordinadores (evaluación por parte de los participantes).

— Los efectos del programa sobre los centros participantes (evaluación por parte del inspector regional).

— El funcionamiento del centro: en ciertos casos, los centros ejecutan sus propias medidas de evaluación interna.

3. La **Post-FOPI** sirve para asegurar que el máximo de problemas identificados esté en vías de resolución. Para ello es importante que las interrelaciones entre docentes y centros se mantengan aunque los medios específicos del programa ya no estén disponibles (posibilidad de suplencia, presencia de coordinadores...). Una plataforma ideal para mantener estas interrelaciones es la colaboración en proyectos concretos, eventualmente con el apoyo de los responsables municipales.

## 3. Logros incuestionables y limitaciones

Después del citado proyecto piloto, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña propuso otras FOPI para Santa Coloma de Gramanet, Berguedà, Badalona y l'Hospitalet de Llobregat. En visitas sobre el terreno, en Badalona y l'Hospitalet, ciudades situadas en el extrarradio de Barcelona, se tuvo la oportunidad de hablar con algunos interesados y de participar en ciertas actividades, pudiendo observar las acciones realizadas en el marco del programa y comprobar sus efectos. Así se constató que el éxito de la FOPI se debía a:

— La preparación minuciosa de cada proyecto, sobre todo en cuanto a la información, la concertación y la planificación de la acción.

— La implicación real de las diferentes instituciones administrativas y pedagógicas en los niveles regional y local.

— El punto de arranque de la acción, situado lo más próximo a la realidad del terreno gracias a:

- La utilización del QUAFE-80 que permite diseñar los proyectos partiendo de situaciones reales.
- La consideración de la evolución personal de cada docente con especial hincapié en el aspecto interrelacional del trabajo.
- La distribución de las competencias entre los docentes sobre el terreno.

— La participación de los estudiantes de formación inicial. Una práctica muy positiva, puesto que a la vez que resuelve los problemas de la suplencia durante los seminarios, permite consolidar el desarrollo de las competencias concretas de los futuros docentes, de cara al alumnado.

Los obstáculos que frenan el desarrollo de la FOPI son principalmente de tipo financiero. Esta escasez de fondos hizo necesaria la reducción de la fase Post-FOPI: es difícil realizar un buen seguimiento de los grupos de trabajo, una vez acabado el programa FOPI, si faltan subvenciones complementarias. Y esto es un riesgo serio: el hacer efectivo un cambio institucional es un proceso largo y complicado y los logros pueden desvanecerse poco a poco por falta de motivación o asistencia. Es cierto, sin embargo, que los resultados importantes de este programa y la convicción por parte de todos los implicados de su impacto positivo, nutren la esperanza de que, en todos los niveles, se hará lo necesario para que la FOPI pueda mantenerse y desarrollarse.

# La formación permanente de los docentes de "collège" en la Academia de Toulouse

Dentro del margen de la política nacional de renovación de los *collèges* (los primeros cuatro años de la enseñanza secundaria), la Misión Académica de la Formación del Personal de la Educación Nacional (M.A.F.P.E.N.) de Toulouse ha creado una institución importante de formación permanente del profesorado. El siguiente texto es un extracto del estudio realizado por un experto europeo no francés que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. La formación permanente del personal de "collège" como parte de un plan de renovación del sistema educativo en Francia

Actualmente, la enseñanza es obligatoria hasta la edad de 16 años. A la edad de 11 años, más o menos, los alumnos pasan de la enseñanza primaria a un ciclo de cuatro años llamado "collège". Al término de ese ciclo, pasan al liceo o al liceo profesional con un ciclo de tres años de duración. Un 40 por ciento de cada grupo de edad alcanza el nivel del bachillerato, un 45 por ciento adquieren el diploma de la enseñanza profesional y un 15 por ciento acaba la escuela sin ningún diploma.

Para combatir el fracaso escolar y conducir a un mayor número de alumnos y alumnas al bachillerato (reto: un 80 por ciento en el año 2000), las circulares del Ministerio de Educación Nacional de junio de 1982 sobre el proyecto educativo, de diciembre de 1982 sobre la descentralización y de febrero 1983 sobre los objetivos de los *collèges* inician la campaña de la "Renovación de los *Collèges*".

Cada *collège* tiene la posibilidad de definir, mediante un "proyecto de centro", las estructuras y la organización pedagógica apropiadas para su situación, dentro del margen de los horarios y programas nacionales. Esta autonomía relativa, la evolución del alumnado y del entorno y el esfuerzo por intensificar las relaciones entre el liceo y el *collège* obligan al docente de *collège* a asumir una ampliación de su papel. El docente está llamado a transmitir sus conocimientos teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado, a trabajar en equipo, a participar en todos los aspectos de la vida escolar... En ello va a estar asistido por acciones de formación.

Es asunto de los responsables de la M.A.F.P.E.N. en cada una de las 27 academias, implantar una institución de formación permanente que facilite al profesorado las motivaciones y competencias necesarias para el buen funcionamiento del proyecto de centro y para el éxito de los alumnos y alumnas.

## 2. Orientaciones generales

**Hay transformaciones pendientes de aplicar al funcionamiento del *collège* y a las prácticas pedagógicas que son muy importantes. Sus objetivos son:**

— La consideración de la heterogeneidad del alumnado y el desarrollo de prácticas pedagógicas diferenciadas.

— La evaluación más minuciosa de las competencias del alumnado, a fin de poder ofrecerle una ayuda más adecuada y mejor adaptada.

— La mejora de las competencias lingüísticas del alumnado y, en particular, el dominio de la lectura fluida.

— El desarrollo del trabajo en equipo y de la concertación entre los docentes.

— La introducción de las nuevas tecnologías.

## 3. Una institución de formación

**La institución de apoyo a la renovación de los "collèges"** forma parte del conjunto del Plan Académico de Formación (P.A.F.): 43 grupos de trabajo (en total 491 personas) elaboran, estudian y coordinan las propuestas de formación que posteriormente son examinadas y ratificadas por el Consejo de la M.A.F.P.E.N. y el Comité Técnico Paritario Académico (C.T.P.A.) integrado por representantes del personal.

En estos grupos de trabajo colaboran docentes (universitarios o no universitarios), directores de centro, inspectores y otros cargos del sistema educativo. Su misión es la de definir una política de formación acorde a los objetivos generales, analizar las evaluaciones de las formaciones y establecer la formación de los formadores. Cuentan con la asistencia de un programa informático de tratamiento de datos y de la red telemática "MINITEL" que facilita su transmisión. Esta institución debe responder a la vez:

— A las demandas individuales.

— A las demandas manifestadas por un equipo de centro.

Estas últimas serán sometidas, antes de ser satisfechas, a una **negociación** que sirve para puntualizarlas y adecuarlas al proyecto del centro. Al término del año escolar, se examinan las demandas de los centros y se nombra un coordinador para cada "collège".

Al principio del curso siguiente, el coordinador interviene para implantar la organización necesaria y definir con exactitud el contenido de la formación solicitada. El resultado de la negociación será reflejado en una ficha de evaluación-diagnosis.

Las **acciones de formación** dirigidas a los equipos de centro se inician a partir del mes de octubre y duran de tres a ocho días seguidos o repartidos por todo el año escolar. Se caracterizan por una fuerte utilización de técnicas de grupo, por el recurso de la documentación (escrita y audiovisual) y la elaboración de un dosier pedagógico al final de la acción.

**La atención al alumnado** durante las sesiones de formación está asegurada, por una parte, por el propio "collège" y, por otra parte, por equipos móviles puestos a disposición por la M.A.F.P.E.N.

Esta institución de formación pedagógica se completa con medidas de **formación en las nuevas tecnologías**:

— La formación audiovisual, obligatoria, acompañada por material básico de vídeo.

— La formación informática, que, después de haber sido desarrollada de diferentes formas, se apoya en dos estructuras: el C.F.I.A.P. (Centro de Formación en la Informática y sus Aplicaciones Pedagógicas) y el C.R.A.M.L.I., un centro de medios logísticos, de investigación, de innovación y de experimentación: el objetivo es que cada centro cuente con una o varias personas-recurso que hayan recibido una formación cuya duración varíe entre tres meses y un año escolar.

— La formación tecnológica, que consiste en acciones de reconversión de los docentes de disciplinas de trabajo manual (duración de la reconversión: tres trimestres alternos con períodos de retorno a la actividad escolar).

La evaluación se efectúa a tres niveles:

— Evaluación de la propia formación.

— Evaluación de los efectos de la formación en el centro.

— Evaluación general del Plan Académico de Formación (P.A.F.).

La **red de formadores** está integrada por una plantilla fija y un gran número de colaboradores puntuales (docentes), liberados de la enseñanza durante el tiempo de sus actividades de formación. Estos formadores, así como los miembros de los equipos móviles reciben una formación específica, disciplinaria y/o metodológica, en Universidades de Verano o en períodos de prácticas realizados a lo largo del año escolar. Participan, asimismo, en acciones de investigación-formación y en la producción de instrumentos de formación.

## 4. Los efectos de la formación

La dificultad habitual en medir los efectos de la formación permanente a corto o medio plazo se ve, en este caso, aumentada por la interacción de las diferentes disposiciones de renovación aplicadas a los "collèges". En cuanto a los efectos de la formación sobre el profesorado, sin embargo, podemos apuntar los siguientes:

— Los "collèges" que han participado en un primer año de formación ajustan mejor sus nuevas demandas a sus necesidades. El análisis de éstas demuestra que la duración de las formaciones podría ser mayor.

— En estos centros, las prácticas del aula se modifican poco a poco, a la vez que aparecen comportamientos de trabajo en equipo y evoluciona el proyecto del centro. La interacción de estos tres fenómenos contribuye a la dinamización del centro.

— Respecto a las nuevas tecnologías, los contactos entre los centros y la Academia llegan a ser más frecuentes, dándole más coherencia a la acción; la reconversión sistemática de ciertos docentes, en cambio, choca con dificultades de cambio de mentalidad. En ese aspecto haría falta un análisis más exacto de sus necesidades.

## 5. La eficiencia de la institución

Son numerosos los aspectos positivos de esta institución:

— El carácter inter-institucional de los equipos de trabajo y de las comisiones de la M.A.F.P.E.N.

— El equilibrio entre la demanda y la oferta de formación, así como la negociación mantenida antes de iniciar cualquier acción de centro.

— La implicación de una parte importante del personal en el compromiso de formación contraído por el propio centro.

— La utilización de medios que permiten una formación permanente gratuita en grupos, realizada en el lugar de trabajo y dentro del horario de trabajo.

Queda pendiente la resolución de los siguientes problemas:

— La creación de equipos móviles (suplencia de los docentes) que puedan asegurar una atención al alumnado, eficaz en los niveles pedagógico y educativo: la atención existente es insuficiente.

— La aptitud de las demandas individuales de formación respecto al proyecto de centro: la evaluación de estas demandas es difícil.

— La creación de una red de formación cuyas competencias dependan de la estrategia de intervención en las organizaciones y de la estrategia de formación del personal: para ello se necesitan unos formadores de alto nivel.

— La flexibilidad, la posibilidad de innovación y la utilización de los recursos del territorio en función de los tipos de formación solicitados: esto requiere mucho tiempo y una continuidad de las políticas educativas.

La observación del conjunto de las medidas tomadas dentro del margen de esta institución de formación y de los efectos constatados a nivel de los centros ofrece la perspectiva de una verdadera dinamización educativa de todos los "collèges" de la región.

# La creación de los centros regionales de Formación Profesional Permanente del Profesorado (P.E.C.)

El gobierno de Grecia intenta implantar una reforma nacional de la formación permanente del profesorado, mediante la creación de centros regionales de formación profesional en todo el país. Este proyecto, que forma parte de la lógica de las transformaciones actuales del sistema educativo griego, es el tema del siguiente extracto del estudio realizado en mayo de 1988 por un experto europeo no griego que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen. Desde entonces la situación ha evolucionado.

# 1. La evolución actual del sistema educativo y de la formación inicial del profesorado

Tras la caída de la junta militar en 1974, el gobierno aborda la modernización y la democratización del sistema escolar. La Ley de Educación aprobada en 1976 establece nuevas orientaciones: prolongación de la escolaridad, renovación de la enseñanza del griego, supresión de la selección al final de la escuela primaria, introducción de las ciencias sociales y de principios democráticos en los programas. Sin embargo, fue precisa la aprobación de la Ley de Educación de finales de 1985 para que las reformas del sistema escolar, en esta época reciente, recibieran el empuje necesario para su puesta en marcha.

Actualmente, el sistema griego comprende **cuatro niveles de enseñanza:**

— La escuela maternal (de 4 a 6 años), todavía poco desarrollada: su extensión es uno de los objetivos importantes de la actualidad.

— La escuela elemental a la que el alumnado asiste desde el principio de la escolaridad obligatoria, desde los cinco años y medio o seis hasta los doce. A diferencia de la mayoría de los otros países de Comunidad, este nivel de la enseñanza no se ve afectado por ninguna baja demográfica. Las escuelas elementales son escuelas de barrio o de pueblo, numerosas en todo el país, de pequeño tamaño (en muchos casos con uno o dos docentes) y muy dispersas.

— El *gymnasium,* de tres años, para las edades entre 12 y 15 años (fin de la escolaridad obligatoria).

— Los liceos de enseñanzas general, técnica y profesional, así como el liceo multilateral.

— Las escuelas técnicas y profesionales (novedad).

Los docentes son funcionarios. Desde la aprobación en 1985 de una ley que establece **la armonización de los *status* del profesorado**, se distingue entre docentes de enseñanza elemental y docentes de enseñanza secundaria. Dentro de la misma lógica, la formación inicial de profesorado de la enseñanza primaria fue sometida a una transformación sustancial. Las antiguas instituciones de formación inicial del profesorado de las escuelas maternales y elementales fueron suprimidas y la formación de este personal fue atribuida a **la Universidad**, al igual que la formación de los docentes de secundaria, aunque los currículos no son los mismos:

— **Los docentes de la escuela elemental** reciben una formación de cuatro años (antiguamente dos años) que se imparte en departamentos especializados de la Universidad y combina contenidos académicos con formación pedagógica teórica y práctica. Puesto que esta reforma fue llevada a cabo en 1984-85, los primeros diplomas se concedieron en 1987-88 a docentes que ejercerán dentro de varios años.

— La formación de **los docentes de secundaria** (*gymnasium* y liceo) dura igualmente cuatro años, pero es de carácter académico clásico y especializado en una u otra disciplina. Está previsto completar esta formación con una formación profesional inicial de tipo pedagógico, una medida que apenas se ha puesto en marcha. Únicamente en las facultades de letras y teología y en algunos departamentos de las facultades de ciencias, los estudiantes asisten paralelamente a cursos de pedagogía y realizan prácticas de aplicación en los cen-

tros. De hecho, cualquier estudiante que haya terminado un ciclo universitario clásico de cuatro años puede ejercer como docente sin haber recibido ninguna formación pedagógica particular, un fenómeno que sigue existiendo en varios países de la Comunidad.

## 2. El sistema actual de formación permanente del profesorado y su necesaria modificación

Hasta 1978 había en Atenas dos instituciones diferentes, independientes de la Universidad, dedicadas a la formación permanente del profesorado de primaria y de secundaria. Cada una admitía a unos doscientos docentes al año e impartía cursos de formación de dos años. La admisión dependía de aprobar un examen muy selectivo. Los diplomados de estas instituciones se convertían a menudo en inspectores o cargos con capacidad de decisión importante en el sistema educativo. Generalmente, el profesorado se manifestaba en contra de este sistema, indignado por su extrema selectividad. Los docentes de las áreas rurales eran los más discriminados, aun en los casos en que estuvieran liberados o financiados.

La reforma general de la enseñanza de 1976-77 supuso la creación de nuevas instituciones de formación profesional del profesorado (sin que desaparecieran las antiguas): las **S.E.L.D.E.** para el profesorado de primaria y las **S.E.L.M.E..** para el de secundaria. Están funcionando actualmente en ocho ciudades de Grecia. Aunque son menos selectivas y amplían la base de aspirantes con respecto a las dos instituciones antiguas, trabajan de forma análoga: sólo admiten a una pequeña fracción de los solicitantes cada año. Los admitidos asisten a un curso de formación de un año, durante el cual están totalmente separados de sus centros de origen. La antigua institución de formación del profesorado de secundaria fue cerrada en 1985, pasando su personal a la S.E.L.M.E.. de Atenas. La antigua institución de primaria, en cambio, sigue funcionando en Atenas, independientemente de las S.E.L.D.E..

Las S.E.L.D.E. y las S.E.L.M.E.. están sometidas al control del Instituto Pedagógico Nacional (antiguamente K.E.M.E.). Sus directores son habitualmente catedráticos, miembros del Instituto Pedagógico o Consejeros de Educación. El equipo de docentes-formadores se constituye por apelación nominal y propuesta dirigida por el Director al Ministerio. Las plazas para docentes-estudiantes se sortean con arreglo a un cuadro de distribución regional. A cada prefectura se le asigna un número de plazas fijado en función de la cantidad de solicitudes. Cada S.E.L.D.E. (40 formadores) o S.E.L.M.E.. (80 formadores) admite 80 docentes-estudiantes al año, a exc.e.p.ción de las de Salónica y Atenas que admiten más de 150. Una vez admitidos, los docentes-estudiantes obtienen el *status* de liberados con derecho a su salario y un subsidio particular. Los **programas** no varían prácticamente entre una institución y otra:

— En las S.E.L.M.E.., la formación incluye materias comunes (filosofía, psicología, pedagogía, sociología...) y materias especializadas (por disciplinas: matemáticas, física). Las lenguas modernas y la educación física sólo se imparten en Atenas y Salónica. Un día a la semana está consagrado a la práctica de la enseñanza en centros.

— En las S.E.L.D.E., el programa está centrado en la psicología y la pedagogía, con un día por semana de observación (primer trimestre) o de práctica (segundo y tercer trimestre) de la enseñanza en centros.

**Las ventajas** de este sistema de formación están reconocidas entre los que participan en él. Hace de sustituto de la formación inicial del profesorado y, por tanto, es muy importante para el profesorado de secundaria cuya formación inicial no comprende, al menos en algunas facultades, ninguna formación práctica. Finalmente, su duración les da a los docentes-estudiantes la oportunidad de realizar un cierto trabajo de investigación.

**Los inconvenientes**, sin embargo, superan en número a las ventajas:

— **El sistema es costoso**, puesto que implica la liberación y suplencia de los docentes durante un año entero: de hecho, es económicamente imposible extender la formación permanente del profesorado manteniendo este sistema.

— Aunque las S.E.L.D.E. y las S.E.L.M.E.. alcanzan un número más importante de docentes que las instituciones antiguas, siguen siendo **un sistema muy selectivo que atiende a un círculo muy reducido de personas con respecto a la amplitud de las necesidades** de formación permanente de la totalidad de la población docente.

— Cuando la selección ya no se realiza a base de concursos, sino por sorteo o aplicando criterios más aleatorios, se observa que los docentes que han pasado por estas instituciones disfrutan muchas veces de un ascenso precipitado. Se favorece, pues, una manera poco equitativa de avanzar en la carrera profesional: ciertos aspirantes tienen la suerte de ser ac.e.p.tados a la primera solicitud, mientras que otros no son ac.e.p.tados aunque cursen año tras año la solicitud de una plaza.

— Las S.E.L.D.E. y sobre todo las S.E.L.M.E.. tienen dificultades en encontrar formadores con una aptitud adecuada, y los universitarios están poco interesados a causa de los bajos salarios ofrecidos por estas instituciones.

— La formación en la práctica de la enseñanza (un día por semana) es difícil de realizar: los centros no se entusiasman por participar en ella y los docentes-estudiantes se muestran reticentes a ser observados mientras enseñan, al igual que los docentes normales, cuando los estudiantes asisten a sus clases.

## 3. Los centros regionales de Formación Profesional del Profesorado (P.E.C.)

Según el proyecto de creación de los P.E.C., su función será más amplia que la de las S.E.L.M.E.. y S.E.L.D.E.. Está previsto proveer a cada cantón administrativo del país de un centro P.E.C. que tendrá la misión de diseñar y ofertar todos los tipos de formación permanente del profesorado de primaria y de secundaria. Las propuestas existentes prevén que los P.E.C. han de encargarse de las siguientes tareas:

— Mantener informados a todos los nuevos docentes sobre la evolución de las metodologías de enseñanza y de gestión de la vida escolar.

— Organizar todos los tipos de formación permanente a corto y medio plazo.

— Promover la autoformación de los docentes y las formaciones centradas en las necesidades de los centros.

Realizarán todo un abanico de actividades, de las que citamos:

— Un curso de cuatro meses, destinado a sustituir los actuales períodos de prácticos de un año.

— Una formación preliminar para los nuevos docentes.

— Prácticas de corta duración sobre temas especializados, para los docentes de la enseñanza secundaria técnica y profesional.

— Elaboración de un análisis de las necesidades de formación del profesorado de la región. Este trabajo ya está bastante avanzado en cuanto a la enseñanza secundaria técnica y profesional.

**El retraso en la realización del proyecto** tiene diferentes razones: su coste previsible, la falta de personal formador competente, la falta de infraestructuras de admisión. En 1987-88, una misión de la UNESCO ayudó a impulsar el proyecto mediante la organización de una serie de prácticas de formación para formadores y la elaboración de un estudio de viabilidad que recomienda convocar a una serie de responsables a un seminario dedicado a la revisión el proyecto, a fin de darle una base más operacional y de fijar etapas de implantación progresiva. Basándose en el citado estudio, un comité de expertos formuló y entregó a finales de junio de 1988, por encargo del Ministerio de Educación, una serie de proposiciones para la organización del P.E.C.:

Problemas claves pendientes de resolución:

— **¿Qué tipo de relaciones con la Universidad?**

Los P.E.C. ¿deben ser independientes de la Universidad o formar parte de ella? Parece imponerse una fórmula de asociación entre estos centros y las universidades. La movilización de medios universitarios y la vinculación de la formación inicial con la formación permanente son objetivos importantes, pero los P.E.C. también deben estar cerca del "terreno", de las escuelas. ¿A quién designar para dirigir estos centros? ¿A un universitario o a un concejal, como preveía la ley? La solución propuesta parece tender a la combinación: presidencia y vic.e.p.residencia a cargo de un comité compuesto por representantes de los sindicatos, docentes y formadores.

— **¿Qué grado de autonomía?**

¿Autonomía en la conc.e.p.ción y la ejecución de la formación permanente? La descentralización debe estar acompañada por una autonomía frente al Ministerio y al Instituto Pedagógico, si con estos centros se pretende identificar y satisfacer las necesidades locales de formación del profesorado.

— **¿Quiénes serán los formadores?**

Pueden ser docentes, liberados de la totalidad o de una parte de su horario de enseñanza, y consejeros de educación. Sobre todo es importante formar y preparar a estas personas para el trabajo de formadores.

— **¿Cómo implicar a los docentes alejados?**

Las actividades de los P.E.C. deben diseñarse de forma que permitan esta implicación: deben crearse instituciones de formación muy descentralizadas: redes de corresponsales, implicación de los propios centros escolares, formación a nivel local, enseñanza a distancia, etc.

— **¿Cuáles serán los objetivos de eficacia?**

Este es un importante problema que los debates jurídicos e institucional tienden a ocultar. Las experiencias e investigaciones realizadas en los diferentes países de la Comunidad demuestran claramente que la escuela (y no sólo el docente en sí mismo) debe ser el objeto privilegiado del cambio, si se quiere conseguir una cierta eficacia, es decir, una mejora de los resultados del alumnado modificando los comportamientos profesionales del profesorado. Lo importante, desde este punto de vista, es diseñar la formación permanente más en términos de estrategias nucleadas en los centros escolares (o basadas en ellos) que en términos de cursos y prácticas.

## La formación permanente del profesorado implantada por la I.R.R.S.A.E. de la Emilia Romaña para la reforma de la enseñanza elemental

Este estudio de caso comprende el examen y el análisis de la institución de formación permanente del profesorado de la escuela elemental implantada y dirigida por la I.R.R.S.A.E. (Institución Regional de Investigación, Actualización y Experimentación Educativa) de Bolonia (Emilia Romaña), dentro del margen de un plan nacional de reforma de la escuela elemental. El siguiente texto es un extracto de dicho estudio que fue realizado por un experto europeo no italiano que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

### 1. Una reforma ambiciosa de la escuela elemental, apoyada en la formación permanente de los maestros

**El sistema** educativo italiano destaca por su carácter centralizado, aunque se detecta una clara tendencia a reforzar la responsabilidad de las autoridades regionales (20 regiones). El sistema de enseñanza italiano se compone de cuatro niveles sucesivos:

— La escuela maternal para los niños de 3 a 5 años, cuya reforma se está preparando actualmente.

— La escuela elemental para los niños de 6 a 10 años, en vías de reforma (véase abajo).

— La escuela media para los alumnos de 11 a 14 años.

— Diferentes ramas que conducen a los jóvenes a estudios profesionales o a la continuación de la enseñanza general.

**Los docentes** son funcionarios o, en el caso de los centros privados, empleados contratados (8 por ciento). La formación inicial suele considerarse insuficiente: es de nivel no universitario para los docentes de las escuelas maternales y elementales, y de nivel universitario, pero puramente académico, para los demás docentes.

**La formación permanente del profesorado** es uno de los mayores factores para la evolución del sistema educativo y la mejora de su calidad: un decreto del 31 de mayo de 1974 sienta las bases de una mejora del nivel de formación inicial del profesorado (papel de la Universidad) y de un desarrollo de su formación permanente. Este decreto:

— Define la formación permanente como un derecho y una obligación de los docentes.

— Confiere a los centros escolares, la administración, las asociaciones de docentes y las autoridades locales un poder de iniciativa en cuanto a la oferta de formación permanente.

— Confiere a los equipos de docentes poder de decisión en cuestiones de su propia formación permanente.

— Crea una red de veinte instituciones regionales: las I.R.R.S.A.E. (Institución Regional de Investigación, Actualización y Experimentación Educativa), destinadas a ser el eje de la mejora educativa.

**Las funciones de las I.R.R.S.A.E.** son variadas e importantes. Estas instituciones están al servicio de todos los centros de la región y de las autoridades regionales y provinciales, y se ocupan de:

— Recoger, seleccionar, elaborar y difundir la documentación pedagógica. Participan en las diferentes redes de documentación existentes.

— Promover y fomentar **la experimentación**, aportando consejos técnicos, una asistencia en los proyectos y un análisis de los resultados. Dirigen directamente los estudios e investigaciones en materia de educación.

— Coordinar los programas **de actualización y de formación permanente** del personal docente y de la dirección de los centros, tomando las iniciativas, aportando su consejo técnico a otras iniciativas y colaborando con los inspectores y las instituciones locales.

En esta red de instituciones que integra la formación permanente y la innovación y la investigación aplicadas, se apoya el Ministerio de Instrucción Pública para implantar la reforma de la escuela elemental. Los **"nuevos programas didácticos para la escuela elemental"** fueron aprobados en enero de 1985, con una aplicación progresiva desde septiembre de 1987,y a lo largo de cinco años.

Estos nuevos programas definen el nuevo *currículo* como un proceso continuo que va de la enseñanza general "pre-disciplinaria" a la enseñanza de grupos disciplinarios progresivamente diferenciados. La escuela elemental comprende dos ciclos: los dos primeros años por una parte, y los tres restantes por otra. Un dato importante es que en el segundo ciclo hay tres docentes por clase o grupo de clases, lo que permite una diferenciación progresiva de las áreas. Los nuevos programas promulgados por el Ministerio establecen los objetivos, contenidos y orientaciones pedagógicos a partir de los cuales los centros y los docentes deben diseñar estrategias y progresiones pedagógicas propias.

El **objetivo más innovador y ambicioso** de la escuela elemental es la promoción de condiciones de enseñanza y escolarización que tiendan a disminuir la desigualdad de oportunidades en el proceso de escolarización. Los nuevos programas definen la escuela elemental como:

— Un lugar de aprendizaje y de adquisición de los lenguajes fundamentales.

— Un lugar de alfabetización cultural.

— Un lugar de difusión de los patrones conceptuales y de comprensión del mundo contemporáneo humano, natural y artificial...

Para llevar a la práctica estos nuevos programas de puesta al día de la escuela se ha optado por aplicar **una estrategia descentralizada de innovaciones escolares y de formación permanente de los docentes y directores de escuela**: durante cinco años y sobre la base de innovaciones concretas, todos los docentes estarán obligados a participar en actividades de perfeccionamiento (40 horas por año) en las cinco áreas siguientes: lengua italiana, matemáticas, ciencias, historia-geografía y ciencias sociales, así como formación en imagen, sonido y actividades físicas.

Las I.R.R.S.A.E. colaboran con la administración escolar regional y provincial, con los inspectores y con los directores de centro en **la supervisión de este Plan Plurianual de Actualización (P.P.A.)**. Una fase final del programa estará dedicada a la verificación y evaluación de la transformación realizada.

## 2. La acción realizada por la I.R.R.S.A.E. de la Emilia Romaña: una experiencia especialmente rica

La concepción de la formación permanente del profesorado, tal como ha sido desarrollada en las I.R.R.S.A.E., sobre todo en la I.R.R.S.A.E. de Bolonia, es la de una "formación académica centrada en el centro escolar" que aumenta la "creatividad escolar", es decir, la capacidad de cada escuela de admitir, adaptar, generar o rechazar cambios. En función de esta orientación, los responsables de la I.R.R.S.A.E. de Bolonia consideran prioritario:

— Favorecer la conciencia, por parte de los directores de los centros, de los problemas pedagógicos concretos.

— Tener en cuenta los objetivos propios de cada centro.

— Crear las condiciones para una participación del profesorado en la definición de objetivos específicos de su formación y en la evaluación de la misma.

En el caso de la I.R.R.S.A.E. de Bolonia, el plan implica a 17.000 docentes y 350 Directores de Círculos Didácticos ("Circoli Didattici"), es decir, un grupo de centros escolares con 40 a 60 docentes cada uno. El plan comenzó en septiembre de 1987 y abarca tres dimensiones:

1.° **La formación de los directores de los círculos didácticos**: seleccionados por concurso, deben tener capacidades de gestión y de liderazgo. Su función en el P.P.A. es la de promover, organizar y dinamizar la formación permanente de los docentes del círculo didáctico. Una comisión especializada compuesta de representantes de la I.R.R.S.A.E. y de inspectores (en Emilia Romaña ejerce un inspector por cada 1.000 docentes) ha diseñado la arquitectura de dos tipos de cursos a los que asisten todos los directores:

— Una sesión de tres días que capacita a los directores para el papel de intérpretes y animadores de la reforma.

— Una sesión de dos días en cada una de las cinco disciplinas de referencia, a razón de una sesión por año y director.

2.° **La formación de los 17.000 docentes**. La I.R.R.S.A.E. no organiza directamente los cursos de formación. En cada provincia, esto incumbe a los correspondientes directores que para ello cuentan con la asistencia de una comisión coordinadora. Tras un debate con los directores y grupos de docentes de cada círculo, se acuerda el tipo de curso que se impartirá en cada uno. Los cursos pueden organizarse a nivel de la unidad escolar o a un nivel más extenso, el del distrito, por lo que es posible organizar cursos simultáneos en las cinco disciplinas, repartiendo a los docentes de cada unidad escolar entre los cursos en función de sus preocupaciones o preferencias. Este modelo en forma de "estrella" se aplica a un 80 por ciento del profesorado, sobre todo en el ambiente urbano. El papel de la I.R.R.S.A.E. en esta institución consiste en:

— Dar indicaciones y suministrar el material necesario para la realización de los diferentes cursos, es decir, preparar un folleto para cada disciplina de referencia.

— Poner a disposición de cada unidad escolar las subvenciones recibidas por el Ministerio (3.750.000 liras por curso de 40 horas).

3.° **La formación de los formadores/coordinadores**. Se trata de docentes voluntarios dispuestos a ejercer de formadores/coordinadores para cada una de las cinco disciplinas básicas en el seno de su círculo didáctico. Todos los docentes que hayan solicitado este cargo podrán recibir la formación organizada por la I.R.R.S.A.E.. Para el primer curso, la I.R.R.S.A.E. ha concedido 1.750 plazas. Sus tareas y funciones más importantes son:

— El conocimiento de las necesidades de formación del profesorado .

— La colaboración con los responsables de los cursos a nivel de distrito.

— La animación de los grupos de trabajo en el seno del círculo.

— La recogida, evaluación y difusión del material didáctico producido.

La formación correspondiente a cada disciplina ha sido diseñada por una comisión científica integrada por miembros de la I.R.R.S.A.E., universitarios, inspectores y docentes. Los cursos duran tres años, a razón de tres semanas por año (una semana por trimestre: se trata de prácticas realizadas en el lugar de residencia, y con suplencia garantizada). Los cursos se centran en:

— El conocimiento de la disciplina: contenidos y métodos (primer año).

— La reforma y los programas de enseñanza (segundo año).

— La evaluación de las innovaciones y las prácticas de enseñanza (tercer año).

## 3. El impacto de esta institución de formación permanente

Evidentemente, es demasiado pronto para medir los efectos de una institución tan ambiciosa a un año del inicio de su actividad. Sin embargo, gracias a encuentros con diferentes personas implicadas de la Emilia Romana, es posible hacer algunas observaciones de carácter provisional.

La formación de los formadores/coordinadores es uno de los puntos fuertes del plan pergeñado por la I.R.R.S.A.E. de Bolonia. Los propios interesados subrayan que su credibilidad frente a los compañeros se debe a que siguen siendo docentes como ellos y a que su papel en realidad no es el de un formador, sino más bien el de una "persona-recurso" del centro que trabaja con ellos. Les parece muy importante su papel de colector-difusor de material didáctico: sus compañeros llegan a ver en ellos unos "archivos" de material... Creen, sin embargo, que su propia formación está demasiado centrada en los contenidos y no suficientemente en las innovaciones y la didáctica. Se produce aquí un riesgo originado por la estructura de la institución, erigida en torno a las cinco disciplinas básicas de los nuevos programas, que quizá no se ocupa de manera adecuada de los nexos entre ellas y la escuela.

En cuanto a la formación del profesorado en los círculos didácticos (o en los cursos a nivel de distrito), extraña constatar que, en los centros, la aplicación de las proposiciones elaboradas en los cursos de formación ha sido a menudo inmediata. Se hace constar una diversidad de las estrategias pedagógicas concretas elaboradas y practicadas en el mismo centro, según la disciplina elegida por el docente para su propia formación. El eje central del proceso de innovación no es la aplicación de un modelo uniforme y estereotipado, sino la creatividad del docente. La riqueza del material didáctico producido desde el primer año es una señal muy alentadora de éxito.

El fenómeno descrito hace sospechar que la reforma carece de homogeneidad. Es importante que los formadores/coordinadores y los directores cumplan con sus funciones. Todavía es difícil juzgar el impacto del P.P.A. en el funcionamiento y la gestión de los propios centros. Lo único que puede comentarse al respecto es que la formación de los directores quizá sea demasiado ligera para afrontar los retos del plan.

# Las formaciones centradas en la escuela. La experiencia de cooperación entre el Centro de Profesores de Drumcondra, los Hermanos Cristianos de Marino y el "Trinity College" de la Universidad de Dublín

Este estudio de caso tiene por objeto el experimento de la cooperación entre un "Centro de Profesores" (Teacher's Centre) y la Universidad, realizado en seis centros escolares, de manera particular en el campo de la formación en la gestión y sus aplicaciones al desarrollo del proyecto del centro escolar. El siguiente texto es un extracto de dicho estudio, realizado por un experto europeo no irlandés que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. La formación permanente del profesorado dentro del sistema educativo irlandés

Tradicionalmente, el desarrollo del sistema escolar irlandés se basa en iniciativas voluntarias, controladas y gestionadas a nivel local. El Estado no se hacía cargo de construir escuelas, pero apoyaba cualquier iniciativa local en este sentido. La red escolar existente ha sido creada principalmente por la iglesia y congregaciones religiosas. En la

Constitución de 1937, el Estado concede a los padres la libertad de elección y garantiza una educación primaria gratuita mediante su ayuda a iniciativas privadas que compiten entre ellas. La enseñanza primaria recibe subvenciones del Estado para poder costear la construcción, el equipamiento y el funcionamiento. El Estado retribuye al profesorado. La escolaridad es obligatoria de los 6 a los 15 años de edad. **La escuela primaria** acoge a niños de edades comprendidas aproximadamente entre los 4 y los 12 años.

Los programas de enseñanza están fijados en el plan nacional. En enero de 1984 se creó el "Consejo del Programa y de los Exámenes", hoy conocido bajo el nombre de "Consejo Nacional para el Programa y la Evaluación" (N.C.C.A.). Su misión es realizar un examen profundo de los programas de los niveles de primaria y postprimaria y de proponer, en caso necesario, una reforma de los programas escolares, así como de los métodos de examen y evaluación.

Hasta 1967, se cobraban cuotas de escolaridad en la mayoría de las **escuelas postprimarias**. En el mismo año se introdujo un programa de enseñanza gratuita diseñado para garantizar la igualdad de oportunidades. En estas escuelas, un primer ciclo acoge al alumnado de 12 a 15 años (fin de la escolaridad obligatoria). Un segundo ciclo puede acoger alumnos de hasta 17 ó 18 años de edad (2 ó 3 años de estudios). Las escuelas postprimarias son de cuatro tipos:

— Escuelas secundarias (*voluntary schools*).

— Escuelas profesionales (*vocational schools*).

— Escuelas polivalentes (*comprehensive schools*).

— Escuelas comunitarias (*community schools*).

Hay dos categorías de docentes, correspondientes a los dos niveles de enseñanza: primaria y postprimaria. Los docentes son contratados por las direcciones de los centros, pero reciben su salario del Estado. **La formación inicial** del profesorado de primaria es impartida por los "Colleges of Education" que dan mucha importancia a la práctica profesional. Su duración es de tres años y el título que otorgan se llama "Bachelor in Education Degree". La formación inicial del profesorado de postprimaria tiene lugar en las universidades. Tras una carrera de 3 ó 4 años, los estudiantes obtienen un diploma en la disciplina de su elección. Una vez diplomados, parte inicia su carrera docente, pero la mayoría opta por asistir, durante un año adicional, a una formación consagrada a la teoría y práctica de la enseñanza, y comprende la práctica supervisada centrada en la escuela; esta formación es validada por un diploma.

**La formación permanente del profesorado** es responsabilidad de la Inspección, de las Universidades, de los Colegios de Enseñanza y de los Centros de Profesores, así como de docentes especializados con experiencia. La implicación en la formación permanente es voluntaria y la cuota de participación alta. Las prioridades nacionales las establece el Estado y las otras formas de formación permanente, en muchos casos, se organizan en función de las necesidades del profesorado.

Las condiciones son, en comparación con otros países de la Comunidad, poco favorables:

— Los cursos de formación se imparten habitualmente fuera del horario de trabajo.

— Los docentes han de compartir con frecuencia los gastos de formación y la remuneración de los formadores.

— La formación permanente no tiene carácter obligatorio, pero sí puede influir en la carrera del docente: ello es el caso, por ejemplo, de los docentes de primaria que después de obtener el título de "Bachelor in Education" en la Universidad, tienen que asistir a un curso de dos años en un colegio de formación del profesorado para obtener el diploma de "Teaching Certificate".

**En este estudio de caso, las instituciones dedicadas a la formación permanente son de tres tipos:**

— El servicio de programas de los Hermanos Cristianos ("Marino Curriculum Service") que propone a los docentes de secundaria formación en gestión educativa y estudio de programas y, en colaboración con una universidad, formación en nuevas tecnologías y sus aplicaciones pedagógicas. Los religiosos han creado este servicio en respuesta a las necesidades manifestadas por los docentes de las escuelas que gestionan, y no perciben por su trabajo ningún salario.

— El servicio de formación permanente de la Universidad de Dublín ("School of Education"), que interviene tanto en su sede, el Trinity College, como en "Marino Curriculum Services", en los centros de profesores y en los centros escolares que solicitan una formación de equipo. La Universidad ha subvencionado este servicio a fin de reducir su coste para los docentes participantes.

— Los Centros de Profesores ("Teacher's Centre"). Son centros de recursos pedagógicos, financiados por el Estado y dirigidos por un Consejo compuesto, sobre todo, de docentes. Organizan acciones de formación permanente en función de las necesidades comprobadas o manifestadas por el profesorado. El equipo del Centro de Profesores de Drumcondra está integrado por un Director empleado a tiempo completo y un adjunto empleado a media jornada, pagados por el Estado. El Centro emplea a tiempo parcial a expertos, docentes en su mayoría, para que ayuden en la formación permanente.

## 2. La acción de formación en el proyecto de centro ("staff development"), que las tres instituciones dirigen a los centros escolares

Desde hace dos años, el objeto de uno de los tipos de formación permanente propuestos por las tres instituciones ha sido cooperar para organizar un curso sobre la gestión de la educación, certificado con un diploma.

Esta formación comprende cinco módulos. Cada módulo dura 30 horas (10 sesiones de 3 horas cada una, que tienen lugar por la tarde, después de los cursos). La inscripción para un módulo cuesta 80 libras, pagadas por los propios docentes o, a veces, por sus centros. Los temas de los cinco módulos son:

— la introducción en la gestión de la educación;

— las cuestiones actuales planteadas por la gestión de la educación;

— las relaciones humanas: problemas de comunicación en la educación;

— el proyecto de centro ("staff development");

— la preparación del diploma en gestión de la educación.

**La formación en el proyecto de centro** ("staff development") se basa en la afirmación de que el funcionamiento de un centro escolar depende de tres factores principales: los edificios, el alumnado y el dinero. De ella se deduce una segunda afirmación: a falta de medios financieros, el principal factor de progreso es una mejor gestión de los recursos humanos.

En el módulo del proyecto de centro, las primeras cuatro sesiones tienen por objeto "las cualidades del jefe de centro" y la motivación del personal, y los siguientes seis se centran en la comprensión de las estrategias de "staff development" y comprenden la implantación de estas estrategias en los centros escolares afectados. En opinión de los participantes, ello les permite adquirir buenos conocimientos de la institución y de los métodos e instrumentos relacionados directamente con su profesión y con la situación actual de sus centros.

En algunos casos, la formación se realiza en el lugar de trabajo de los practicantes, es decir, en la escuela que la ha solicitado. En todos los casos observados, esta formación responde a una **demanda de intervención dirigida por los centros** directamente al centro de profesores, al departamento de educación de la Universidad de Dublín o al servicio de programas de los Hermanos Cristianos. Se visitaron seis escuelas con las siguientes características:

— una escuela profesional;

— una escuela para alumnos de 4 a 18 años, con una ligera discapacidad mental;

— cuatro escuelas secundarias, una de ellas con un alumnado proveniente de un entorno cada vez más afectado por el desempleo y muy poco motivado.

Esta formación responde a las **necesidades manifestadas por los centros escolares** demandantes y se apoya sobre el análisis de la situación actual y de los objetivos de cambio previstos. Los objetivos de la formación, sus contenidos y sus efectos difieren, por consiguiente, entre uno y otro centro. De ahí que:

— la demanda de intervención pueda estar motivada por la necesidad de un centro de determinar por su cuenta, a falta de directrices, los objetivos de evolución de la escuela en términos de efectivos, destinatarios y finalidades;

— en otro centro, la formación haya sido solicitada a consecuencia de problemas entre la administración y el profesorado;

— los contenidos de formación se definan, bien en términos de adquisición de conocimientos (ejemplo: la tecnología), bien, en la mayoría de los casos, en términos de saber hacer y de comportamientos: definición de objetivos-evaluación —saber hacer respecto a alumnos "difíciles", relaciones entre los docentes y el equipo de dirección— actitudes adecuadas para tratar la discapacidad mental, etc.

— a la diferenciación de los objetivos y contenidos de la formación corresponda la diversidad de sus efectos: ello se traduce en un tipo de comportamiento más comprensivo, en la disminución de la inseguridad de los docentes frente a ciertas situaciones, en un proyecto de formación para determinados docentes y en la práctica de nuevas enseñanzas o de nuevas maneras de enseñar.

## 3. Efectos y limitaciones de la acción

En los seis casos estudiados, se han observado efectos importantes.

Aparecen una serie de características comunes a los diferentes casos:

— la importancia de la proporción de docentes ocupados en la formación;

— la participación común administración/profesorado;

— el voluntariado de los participantes (formación a menudo fuera del horario de trabajo) y centros (restitución de las tasas de formación en la mayoría de los casos);

— la implicación de los padres de los alumnos o de padres en general;

— un esfuerzo importante en cuestiones de tecnología;

— una fuerte conciencia de la necesidad de preparar al alumnado para el mundo laboral;

— la toma de medidas concretas a favor de los alumnos con problemas, tales como un año opcional de transición (TYO —"Transition year option"—) o una enseñanza de apoyo.

El estudio de esta experiencia ha permitido establecer una serie de posibilidades y problemas:

— el compromiso financiero que representa una formación no gratuita pone en evidencia la apreciación por parte del profesorado irlandés de la necesidad de perfeccionar su profesionalidad;

— los directores de centros fomentan con preferencia las acciones de formación "globales", restándole importancia a la formación en materias;

— la gestión participativa en todos los centros parece haberse convertido en un objetivo de funcionamiento asegurado;

— la institución se interesa de manera particular por los alumnos y alumnas con problemas, aunque sean minoritarios.

Es cierto que la insuficiencia de los créditos públicos para la formación permanente del profesorado llega a ser una limitación y un obstáculo cada vez menos superable para el desarrollo de un programa global de formación permanente.

# Los efectos de la formación permanente del profesorado de secundaria sobre su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de Utrecht (Hogeschool Midden Nederland)

Al atribuir la responsabilidad de las actividades de formación permanente a las instituciones de formación del profesorado, el Gobierno de los Países Bajos sentó la hipótesis de que ello repercutiría positivamente en la formación inicial. Sin embargo, hasta hoy no hay ninguna institución específica destinada a corroborar este supuesto. El pre-

sente estudio de caso tiene por objeto verificar si existen las influencias citadas y si conllevan cambios en los diferentes programas de formación inicial: ¿Acaso facilita la formación permanente una mejora de la adaptación de la formación inicial a las necesidades profesionales del profesorado? Este caso ha sido estudiado por un experto europeo no neerlandés que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

# 1. La mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo de la formación permanente del profesorado

## Contexto general

El sistema educativo de los Países Bajos, basado en una tradición de libertad de la enseñanza (un 70 por ciento son centros privados), experimenta actualmente una baja importante de los efectivos de las escuelas primarias (25 por ciento en 10 años) y un desempleo de unos 25.000 docentes cualificados. Varios hechos recientes marcan la evolución de las relaciones existentes entre el Estado y los responsables de los centros escolares:

— la ley de **la enseñanza primaria** (agosto de 1985): crea el margen para una escolaridad única de todos los niños de 4 a 12 años, reuniendo la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria. Cada centro define su modo de organización y el *currículo* del alumnado. Una de las consecuencias de esta reforma es la unificación de los *status* y salarios del profesorado de este nivel de la enseñanza;

— la ley de **la enseñanza superior** (1986) que instituye un control de la calidad de la enseñanza superior: esta ley afecta a las instituciones de formación del profesorado.

A los doce años, los alumnos son orientados hacia uno de los tres tipos de **enseñanza secundaria** siguientes, a la que deben asistir a tiempo completo durante al menos cuatro años:

— la enseñanza profesional (L.B.O.);

— la enseñanza pre-universitaria (V.W.O.) o pre-enseñanza profesional (H.A.V.O.);

— durante el primer año (o los primeros dos años);

— la enseñanza general media (M.A.V.O.).

## Las instituciones de formación del profesorado

El profesorado de la escuela primaria recibe su formación en las instituciones de enseñanza no universitarias, las "P.A.B.O.". El de la secundaria superior (16/18 años) es formado en universidades, las "U.L.O.". La formación de los docentes de la secundaria (12 /16 años) se realiza finalmente en las instituciones de enseñanza superior no universitarias, a tiempo completo o parcial. Desde aproximadamente 1987 en adelante, las Facultades de Edu-

cación que forman parte de las Escuelas Politécnicas (Instituciones de Enseñanza Profesional Superior o H.B.O.) han impartido los dos últimos tipos de formación. Estas facultades son el resultado de la fusión de las antiguas N.L.O. (Nuevas Instituciones de Formación del Profesorado o, en holandés, *Nieuwe Leraren Opleidingue*) y las Instituciones M.O. (instituciones que ofrecen cursos de formación del profesorado a tiempo parcial). Las N.L.O. se crearon en los años setenta sobre una base experimental, para reforzar la cohesión interna de la enseñanza secundaria obligatoria y ofrecer a los futuros docentes una auténtica formación pedagógica (después de la Universidad), independientemente del tipo de escuela a la que sean destinados. La mayoría de los formadores de las N.L.O. tienen experiencia en la enseñanza secundaria y han sido contratados por su dinamismo y su competencia pedagógica.

## La institución de formación permanente

Esta institución fue sometida a una transformación en 1987: la oferta de formación y los créditos correspondientes, antes centralizados, son gestionados, desde ese año, por las instituciones de formación (P.A.B.O., N.L.O., U.L.O.). La regulación y el control presupuestario se efectúan *a posteriori*. Las prioridades nacionales siguen existiendo, aunque de forma reducida y menos obligatoria que anteriormente. Estas prioridades son, por ejemplo:

— la lectura en la escuela primaria;

— el cálculo en la escuela elemental;

— la formación de las mujeres en gestión de centros, a fin de aumentar el número de mujeres que dirijan centros;

— las nuevas tecnologías. A este respecto, se están desarrollando programas y financiaciones de gestión nacional. Este es el caso del proyecto N.I.V.O. que se propone formar tres docentes por cada centro escolar en 2.000 escuelas secundarias, entre los años 1985 y 1990. Otro programa de formación atiende a 3.500 docentes cada ano.

Además de las dos ofertas de formación permanente citadas (por las instituciones y por los programas de prioridad nacional), hay unos "centros de apoyo" que ayudan a los centros escolares en el análisis de sus necesidades y en la elaboración de su plan de trabajo. Son, para las escuelas primarias, los Servicios de Consejo (S.A.D.) regionales o locales y, para las escuelas primarias y secundarias, los Centros Pedagógicos Nacionales.

La evolución reciente de la institución de formación permanente ha transformado el paisaje de la formación permanente del profesorado en los Países Bajos. La autonomía de gestión de las instituciones y la atribución de créditos del Estado generan, a la vista de sus resultados, una cierta competencia entre ellas, aunque subsiste el "monopolio" de las instituciones de formación inicial sobre la formación permanente. De hecho, la oferta de formación sigue siendo más nacional que regional o local. Sin embargo, está prevista, para después de 1991, una transformación de esta institución en un sistema donde los presupuestos se transfieran a los propios clientes, es decir, a los centros escolares, promoviendo una auténtica situación de competencia entre los ofertantes de la formación. Los criterios de regulación presupuestaria serán entonces la calidad de la oferta de formación y la adaptación de los programas a las necesidades reales del profesorado. Algunas instituciones, como la Facultad de Educación en la *Hogeschool Midden Nederland,* se han pronunciado a favor de esta orientación.

## 2. Formación inicial y formación permanente en la Facultad de Educación de Utrecht: un ensayo de formación integrada

En esta institución, los programas de formación inicial se elaboran en 18 departamentos que gozan de una amplia autonomía. La tendencia dominante favorece la integración de los contenidos científicos y las metodologías de la enseñanza. Esta tendencia se refleja en los programas de formación permanente, a exc.e.p.ción de los que proponen los formadores de la institución de formación a tiempo parcial, centrados en los contenidos científicos.

Aunque los departamentos determinen los objetivos y el contenido de la formación, la decisión final corresponde a la Dirección de la formación permanente que organiza un programa anual de cursos de "inscripción libre" y negocia contratos de apoyo con las escuelas secundarias. La evaluación de estas acciones se realiza en función del número de participantes del año precedente.

¿Influyen acaso estas decisiones en los contenidos de la formación inicial del profesorado? El estudio de esta cuestión se basa en el análisis de los resultados de una encuesta (por cuestionario) realizada entre los formadores y en conversaciones efectuadas con responsables del Ministerio y de la Facultad de Educación de la *Hogeschol Midden Nederland* de Utrecht. Así se ha obtenido un conjunto significativo de opiniones sobre la importancia relativa de la formación permanente para la transformación de la formación inicial.

Una primera pregunta de la encuesta se refería a **la influencia de las diferentes fuentes de información** movilizadas por los formadores a lo largo de su trabajo de elaboración de los contenidos de la formación inicial: publicaciones de sindicatos, de asociaciones de docentes, del gobierno; los medios de comunicación, trabajos de investigación educativa o científica, experiencias de formación permanente... A exc.e.p.ción de las publicaciones sindicales (poco utilizadas), todas estas fuentes han sido situadas en un nivel de importancia sensiblemente equivalente. Sin embargo, los formadores nombran, fuera del cuestionario, otras fuentes importantes para la elaboración de los programas de formación inicial: debates internos, contactos con responsables pedagógicos, relaciones mantenidas con formadores de otras instituciones, opiniones del alumnado, experiencias pedagógicas y contactos directos con los docentes en los centros escolares.

En otro apartado del cuestionario se pedía que los encuestados indicaran **el número y el tipo de cursos transformados a causa de las actividades de formación permanente**. El resultado es que las cursos "integrados" (contenido científico + métodos de enseñanza) son más susc.e.p.tibles a la influencia de la formación permanente que los cursos "académicos" y los cursos de "ciencias de la educación". De 156 cursos considerados:

— 11 son nuevos;

— 14 han experimentado cambios fundamentales (nuevos cursos);

— 34 han experimentado cambios importantes (finalidades y objetivos);

— 13 han cambiado de métodos de evaluación;

— 13 han cambiado de "atmósfera";

— 71 no han experimentado más que cambios limitados.

Estas constataciones confirman las opiniones emitidas por los formadores y los responsables encuestados, que favorecen generalmente que los equipos se encarguen de los dos tipos de actividades (formación inicial y formación permanente), porque lo consideran beneficioso para la formación inicial:

— las decisiones de las entidades de formación inicial propuestas son más apropiadas, gracias al análisis de las necesidades de los docentes que permite la formación permanente;

— la integración de contenidos científicos y métodos pedagógicos se ve reforzada;

— la acción pedagógica está más cerca de las necesidades reales del profesorado, gracias a los contactos directos con los centros escolares.

## 3. Efectos y perspectivas de una cohesión de la formación inicial y permanente del profesorado

El presente estudio ha descubierto que la conexión de las prácticas de formación permanente con la formación inicial del profesorado puede tener efectos en la evolución de la formación inicial, favoreciendo:

— una relación permanente entre los formadores y la vida de los centros escolares;

— el cambio de orientación pedagógica de determinadas entidades de formación, la nueva estructuración de los contenidos; diferentes estrategias de formación o métodos de evaluación;

— una identificación de los campos de formación no incluidos *a priori* en los programas;

— el refuerzo de la motivación del profesorado y el dinamismo de las instituciones de formación.

Es difícil precisar si las transformaciones observadas se deben a la mayor exigencia de los docentes participantes en acciones de formación permanente o si son la respuesta de los formadores al reto de superar la dicotomía teoría/práctica. Sin duda conjugan las dos causas.

El estudio pone en evidencia que las instituciones de formación del profesorado pueden ser un lugar apropiado para la conexión entre las formaciones inicial y permanente, y que esta conexión tiene un impacto en la propia conc.e.p.ción de la formación inicial. Para profundizar en este estudio, sería interesante desarrollar unos procedimientos de apreciación objetiva de las influencias recíprocas entre los dos tipos de actividades.

# La profesionalización de los docentes en activo emprendida por la Escuela Superior de Educación de Lisboa

El presente estudio tiene por objeto el análisis de la institución de profesionalización del profesorado en ejercicio, dirigida por la Escuela Superior de Educación (E.S.E.) de Lisboa y su posición original dentro de las formaciones del

profesorado de Portugal. El siguiente texto es un extracto del estudio realizado por un experto europeo no portugués que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

# 1. La formación del profesorado dentro de la evolución actual del sistema educativo portugués

El sistema educativo portugués está sometido, desde hace varios años, a una evolución profunda, origen de unas reformas importantes que atañen tanto a las estructuras escolares como a los problemas relacionados con el *status* social y la formación inicial y permanente del profesorado. Hay actualmente **cuatro diferentes niveles de enseñanza**:

— **la enseñanza preescolar** (tres años: de 3 a 6 años de edad) que no alcanza más que a un 30 por ciento de este grupo de edad;

— **la enseñanza primaria** (cuatro años: de 6 a 10 años de edad), impartida en las escuelas primarias de barrio o de pueblo, numerosas y pequeñas (frecuentemente 1 ó 2 docentes por escuela);

— **la enseñanza preparatoria** (dos años: de 10 a 12 años de edad), nivel intermedio situado entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria (único en la C.E.). Este tipo de enseñanza tiene lugar en las escuelas preparatorias que, al contrario de las escuelas primarias, suelen ser grandes: albergan a menudo más de 1.000 alumnos y cerca de un centenar de docentes;

— **la enseñanza secundaria**: tres años correspondientes a la fase final de la escolaridad obligatoria actual (15 años de edad) que pueden prolongarse con tres años de estudios generales o de enseñanza profesional.

La ley de octubre de 1986 sentó los principios de la **formación inicial del profesorado**, al prolongar la escolaridad hasta la edad de 15 años.

Las Escuelas Superiores de Educación (E.S.E.), creadas en 1985 para sustituir a las antiguas Escuelas Normales, se encargan, desde entonces, de la formación inicial de los docentes de preescolar, de enseñanza primaria y de enseñanza preparatoria. Esta formación profesional dura normalmente tres años para los docentes de preescolar y primaria, y cuatro años para los de la enseñanza preparatoria.

La formación inicial del profesorado de la secundaria (fin de la escolaridad obligatoria y enseñanza postobligatoria) corre a cargo de las universidades. Es sobre todo de carácter académico, aunque la reforma prevé que los futuros docentes reciban también una oferta de formación pedagógica. Algunas universidades ya la ofrecen.

La **formación permanente del profesorado** pertenece a este margen institucional (véase más abajo el papel de las E.S.E.), pero también a un contexto histórico que explica algunos de los problemas heredados de una desvalorización de la función docente y de la propia enseñanza, que viene de muy atrás. En 1977, Fernandes escribió: "las escuelas normales para el profesorado de primaria se encontraban entre las instituciones más maltratadas y depreciadas por la dictadura". Los docentes no tenían ningún prestigio. Su salario era muy bajo y el reclutamiento de mano

de obra para la enseñanza se realizaba entre las clases bajas o rurales. Los valores que los docentes tenían que transmitir estaban "totalmente determinados y no sujetos a ningún cambio". El período postrevolucionario convierte la escuela y la formación del profesorado en un tema de debate muy animado en el ámbito gubernamental y parlamentario. Se adoptan textos que definen nuevos programas: sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyen el estudio del entorno social y físico de la escuela e insisten en una apertura de las materias clásicas (portugués, matemáticas, música...) a la evolución de la sociedad portuguesa.

Sin embargo, la modificación de actitudes y competencias requiere más tiempo que el cambio de documentos oficiales o de la política. Debe haber continuidad de los esfuerzos y grandes medios financieros para conseguir estas modificaciones en un cuerpo profesional a menudo insuficientemente formado, mal considerado y poco profesionalizado. Un informe de la O.C.D.E. de 1982 subraya: "es preciso que los gobiernos se den cuenta de la necesidad de ejecutar unos planes minuciosamente elaborados, debatidos en profundidad por la opinión pública en general, los profesionales y el Parlamento".

Esta evolución se observa actualmente en Portugal. El desarrollo de la formación permanente del profesorado es un indicador y el papel de **las Escuelas Superiores de la Educación (E.S.E.) es un objeto de estudio de especial interés**.

Las E.S.E., en fase de proyecto a partir de los años 74-75, fueron creadas en 1985 para sustituir las antiguas instituciones de formación inicial del profesorado de primaria y de los educadores infantiles: las "Ecolas do Magisterio Primario" que no formaban parte de la Enseñanza Superior y que concedían unos títulos académicos de un nivel bastante bajo.

Las E.S.E. forman parte de las Instituciones Politécnicas Regionales. Al final de su carrera, los docentes de primaria adquieren en ellas un título comparable a la licenciatura. Además de la responsabilidad primordial de formación inicial del profesorado de los ciclos preescolar, primario y preparatorio, las E.S.E. tienen también una responsabilidad importante en la formación permanente de los docentes que ejercen en las enseñanzas preescolar, primaria y preparatoria, y en los niveles de secundaria. Por falta de medios, esta última responsabilidad no pasa de ser de tipo formal.

Sin embargo, se han realizado iniciativas interesantes. La E.S.E. de Lisboa, por ejemplo, ha desarrollado durante sus primeros dos años de existencia, varios **proyectos centrados en las necesidades de formación manifestadas por los propios centros escolares**: dos a nivel preescolar, tres a nivel de primaria y uno a nivel de preparatoria.

En cuanto a la formación permanente del personal de las escuelas preparatorias y de la enseñanza secundaria, la E.S.E. y las universidades han sido encargadas de la ejecución de un importante **programa de "profesionalización" del profesorado**. Este programa es único entre los países de la Comunidad Europea.

## 2. La Escuela Superior de Educación (E.S.E.) de Lisboa y la "profesionalización" del profesorado

**La E.S.E. de Lisboa** es una institución joven (tres años de existencia) administrada por una "Comisión de Instalación" nombrada por el Ministro. La Comisión está presidida por un licenciado e integrada por:

— quince formadores con una formación y un *status* de licenciado en cualquier especialidad y una formación pedagógica sólida (en Estados Unidos o en Francia, en el caso de algunos, dentro del margen de un programa financiado por el Banco Mundial). Están designados como universitarios al cargo de docentes o asistentes en ciencias de educación dentro de la E.S.E.;

— cerca de 90 "supervisores" o "consejeros pedagógicos": docentes de secundaria, seleccionados en función de su cualificación y su experiencia de formadores y designados en un cargo a tiempo completo dentro de la E.S.E.. Su función es consolidar el programa de profesionalización .

**El programa de profesionalización** de los docentes de los ciclos preparatorio y secundario se puso en marcha en 1982 y fue confiado a la E.S.E. en 1985. Se dirige a los docentes que hayan recibido una formación académica universitaria en una disciplina determinada, que no hayan recibido ninguna formación pedagógica y que ejerzan la profesión (a menudo durante más de diez años) sin gozar de un *status* estable de funcionario. El programa de profesionalización que se ejecuta de forma alternativa, en un período de dos años, les permite adquirir un título y un puesto de trabajo estable.

**La originalidad de este programa**, que lo convierte en un ejemplo único en la Comunidad Europea, se debe a las siguientes características:

— la finalidad de esta formación es subsanar un déficit en la formación inicial;

— el contenido de la formación está centrado más en la pedagogía y las prácticas profesionales que en el refuerzo académico en las disciplinas de enseñanza;

— los resultados de la formación influyen directamente en la carrera y el salario de los docentes, que al cabo de dos años de "profesionalización" son premiados con un título;

— la importancia de la institución; hasta la actualidad ha atendido a 4.500 personas y se calcula que se necesitarán cinco años más para profesionalizar a los aproximadamente 16.000 docentes aspirantes;

— la importancia de los recursos movilizados: los docentes en formación son liberados de una parte de sus horas de trabajo en aula, y se movilizan unos cuadros importantes para el funcionamiento de la institución: docentes "supervisores" y docentes universitarios.

**Los objetivos y el contenido de la formación** son determinados de forma autónoma por cada E.S.E., siguiendo los mismos principios en cuanto a la duración y la alternancia. Este principio de la autonomía pedagógica de las E.S.E. es novedoso en Portugal donde el sistema educativo es tradicionalmente muy centralizado. La E.S.E. de Lisboa atendió en los años 86-87 y 87-88 a 378 docentes provenientes de 91 centros escolares diferentes. El objetivo es el de enseñar a los interesados cómo pueden desarrollar nuevas actitudes y comportamientos profesionales en sus prácticas de enseñanza. El programa quiere facilitar a los interesados unas bases teóricas en ciencias de la educación y en la didáctica de las disciplinas, e intenta capacitarles para analizar sus propias prácticas profesionales, a fin de mejorarlas a la luz de unas reflexiones más teóricas. Esta doble dimensión está reflejada en la organización de la formación, que comprende:

— una **"práctica dirigida"** que cuenta con el apoyo de los "supervisores" y tiene por objeto el ejercicio de la construcción de progresiones pedagógicas (planificación) y su ejecución en situación de clase, la evaluación de los resultados del alumnado y de la vida del centro escolar;

— una **formación teórica** en ciencias de la educación, facilitada por los "docentes universitarios", que se dedica al análisis social de la clase, al análisis de su organización, a cuestiones de psicología, al desarrollo de un programa pedagógico y a las metodologías de la enseñanza.

## 3. Los logros y limitaciones de la experiencia

Una evaluación sistemática de la formación practicada por la E.S.E. llega a la conclusión de que los docentes que participan en el programa se benefician mucho de él, y no sólo por el título que les proporciona. Sin embargo, en cuanto a la evolución de sus prácticas profesionales, parece que **la práctica dirigida tiene un mayor impacto que las aportaciones teóricas** en ciencias de la educación. Las reacciones más positivas se han obtenido más bien en el campo de la planificación, la aplicación y la evaluación de la enseñanza que en la adquisición de conocimientos y actitudes. Tras una serie de conversaciones con diferentes miembros de esta institución, es posible avanzar las siguientes explicaciones de este fenómeno:

— Los "supervisores" se consideran como iguales porque conocen bien la situación de los docentes cara al alumnado y hablan su mismo lenguaje. Comparten con ellos el terreno de acción y unos criterios basados en la experiencia para juzgar qué es una "buena" enseñanza. Por otro lado, los "supervisores" no están muy familiarizados con las ciencias de la educación y, por tanto, difícilmente pueden establecer la conexión entre las prácticas y la teoría.

— Los participantes en la formación provienen de un número muy grande de centros y representan demasiadas materias diferentes: es prácticamente imposible organizar sesiones interactivas en cuyo transcurso pudiera establecerse la conexión entre las teorías de la educación, la asignatura enseñada y la situación del aula. De ahí que la enseñanza de las ciencias de la educación, impartida por universitarios sin "experiencia de aula", sea susc.e.p.tible de considerarse como un conocimiento "abstracto".

— Finalmente, la motivación de los participantes, obtener el título y un puesto fijo, geográficamente bien situado. Su objetivo dominante no es la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, según manifiestan en las evaluaciones, esto también les interesa porque pueden serles útiles en el futuro.

Aparte de los citados fallos y ambigüedades, la presente institución constituye un ejemplo único practicado en un país del sur de Europa, donde las tradiciones educativas se basan muy a menudo en el "academismo" y la formación en los contenidos disciplinares. Después de ocho años de experiencia y gracias al actual trabajo de capitalización a cargo de las E.S.E., esta institución representa **una experiencia muy rica en materia de formación permanente del profesorado, centrada en el ejercicio de la profesión**.

El coste elevado de este programa puede llegar a ser un obstáculo para su ejecución o, si se lleva a cabo, para la ejecución de otras medidas de formación permanente que atiendan a otras categorías de docentes. Si todas las dimensiones del programa —a saber: la conexión entre la formación y la carrera— no pueden transferirse a otras categorías de docentes, será, sin embargo, muy importante que esta experiencia de "formación permanente" se pueda tener en cuenta.

# La formación permanente del profesorado en Inglaterra y Gales. La experiencia de la Universidad de Bristol

En Inglaterra y Gales hay numerosas iniciativas de formación permanente del profesorado. Las asociadas al Centro Nacional de Desarrollo para la Formación en la Gestión de las Escuelas (N.D.C.-S.M.T.) de la Universidad de Bristol son dignas de especial interés. El siguiente texto es un extracto del estudio realizado por un experto europeo no británico que, a su vez, dirige una institución de formación permanente del profesorado en su país de origen.

## 1. Un sistema educativo y un sistema de formación del profesorado en mutación

El sistema educativo británico está sometido actualmente a unas reformas de una extensión sin precedentes. Para comprender mejor las consecuencias de estas reformas, conviene recordar primero las características del sistema tradicional:

— un sistema muy descentralizado en el que las autoridades locales asumen la mayoría de las responsabilidades (gestión, financiación, contratación de los docentes);

— debido a la ausencia de un programa escolar nacional, cada centro escolar debe definir su propio currículo dentro del margen de unas orientaciones fijadas por las autoridades locales;

— escuelas secundarias polivalentes ( "comprehensive schools" ) no especializadas y no selectivas para la mayoría de los alumnos y alumnas;

— una tradición de enseñanza centrada en el alumnado.

La reforma implanta unas modificaciones esenciales, tales como:

— la creación del "National Curriculum", un marco nacional que cubre diez áreas de enseñanza, contiene objetivos graduados para la enseñanza del alumnado de edades entre 7 y 16 años y está relacionado con una institución nacional de evaluación;

— una delegación de responsabilidades financieras por parte de las autoridades locales a los centros escolares;

— la creación de centros financiados directamente por el Estado.

**La formación inicial del profesorado** se realiza en dos ramas institucionales:

— el "B.Ed": un tipo de formación que conduce en cuatro años a la obtención del diploma del "Bachelor of Education" y que se dirige sobre todo al profesorado de primaria y también a los docentes de determinadas disciplinas de secundaria (economía doméstica, trabajos manuales, educación física...);

— el "P.G.C.E.": una formación profesional de un año para estudiantes que hayan obtenido un título universitario (tres años).

A excepción de unos pocos casos, todos los docentes de la enseñanza primaria y secundaria se forman en las dos ramas citadas. Todos los programas de formación permanente precisan de la autorización del Ministro, que se otorga previa inspección por la Inspección y examen por el Consejo para la Acreditación de la Educación del Profesorado. Una de las exigencias principales para un programa de formación es facilitar la colaboración entre la escuela, la institución de formación permanente del profesorado y las universidades. Los docentes de las escuelas ayudan a seleccionar y a coordinar a los estudiantes, y los docentes de la Universidad tienen que enseñar en las escuelas.

Se observan actualmente tres formas de desarrollo de la formación inicial del profesorado. La primera se centra en las conexiones con el mundo de la industria y el comercio; la segunda promueve un tipo de P.G.C.E. centrado en la escuela y la tercera se dedica a establecer unas conexiones estrechas entre la formación inicial y permanente mediante el trabajo en grupo de los "tutores" de los estudiantes y los otros docentes de aula.

**La formación permanente del profesorado** es una prioridad del Gobierno británico. Por tanto, antes de que la reforma se ejecutara, la institución y la financiación de la formación permanente fueron sometidas, a su vez, a una importante reforma.

Hasta 1987, las autoridades locales ("L.E.A.") asumían la mayor parte de las responsabilidades y de la financiación de la formación permanente, a exc.e.p.ción de los cursos de larga duración. A finales de 1986, el gobierno decidió modificar la organización, la gestión y la financiación de la formación permanente. Ahora se decide a nivel nacional la concesión de créditos específicos para la formación permanente. Cada autoridad local tiene que elaborar un plan anual en cuya función se negociará la atribución de fondos. Cada año se emite, además, una lista de prioridades nacionales.

La formación permanente se presenta actualmente bajo varias formas:

— cursos, reuniones o seminarios de fin de semana, a iniciativa de un centro escolar, a lo largo de todo el año;

— cursos de corta duración en centros de enseñanza superior, centros de profesores y centros de formación permanente;

— cursos de larga duración (más de cuatro semanas) en instituciones de enseñanza superior, con la posibilidad de adquirir un diploma oficial y de ascender profesionalmente gracias a él;

— prácticas en las administraciones e industrias de servicio, durante períodos cortos;

— dotaciones destinadas a permitir a determinados docentes que se dediquen a labores de investigación en un entorno universitario (*fellowships*).

Estas ofertas de formación de las diferentes instituciones de formación permanente tienen que competir en un mercado libre.

Hasta un límite fijado por cada autoridad, el gobierno paga un 70 por ciento de los costes de la formación en temas de prioridad nacional, y un 50 por ciento de los costes de otras formaciones. Por su contrato laboral, los docentes están obligados a mantenerse a disposición, durante un máximo de 5 días al año, para medidas de formación permanente u otros fines.

Los "responsables" principales de la formación son:

— en los centros escolares, los "líderes" asistidos eventualmente por docentes de las autoridades locales;

— los consejeros de las autoridades locales de educación, los inspectores y los responsables de los centros de profesores;

— las instituciones de enseñanza superior;

— las asociaciones de cada materia o los sindicatos del profesorado;

— "La Inspección de Su Majestad";

— los consultores y formadores privados.

Algunos centros nacionales y regionales están realizando labores de investigación y desarrollo en la metodología de la formación permanente, elaboran materiales y ofrecen un servicio de consulta y recursos.

## 2. Ejemplos

Un ejemplo típico del papel de las instituciones de enseñanza superior es la Universidad de Bristol que ofrece una cualificación de formación inicial —el "Post-Graduate Certificate"— a los docentes de secundaria. Ofrece además unos cursos de formación permanente que se dirigen, sobre todo, a los docentes de primaria y secundaria. Los cursos que concluyen con la obtención de un diploma, universitario o no universitario; son cursos de formación permanente de larga duración impartidos a tiempo completo:

— el diploma en estudios avanzados de educación;

— el *master* en educación;

— los diplomas superiores que se adquieren mediante trabajos de investigación.

La oferta incluye también otros tipos de cursos, tales como:

— prácticas de tres meses, en cuyo transcurso los docentes pueden participar en una serie de cursos seleccionados en el programa de la Escuela de Educación;

— cursos de un año, impartidos a tiempo parcial, que acaban en la obtención de unos certificados de estudios profesionales superiores (*Further Professional Studies Certificate*), y cuyo objeto es estudiar las lenguas o las matemáticas en la escuela primaria...;

— cursos breves, impartidos en varias sesiones de dos horas en diferentes días.

En Bristol se encuentra también un ejemplo de una entidad nacional de investigación y desarrollo: el N.D.C.-S.M.T. (*National Development Centre for School Management Training*). Su misión es la mejora del nivel de la educación y el aprendizaje mediante el desarrollo de la calidad de la formación en gestión de centros escolares, en directores de centro y cargos superiores.

La entidad citada ofrece una gran variedad de servicios profesionales:

— de información;

— de supervisión exterior;

— de formación y supervisión de docentes en servicio;

— de investigación, evaluación y desarrollo de materiales para la formación permanente y el perfeccionamiento de la gestión de los centros escolares;

— de promoción de contactos con la industria y el comercio.

Esta institución, inicialmente subvencionada, ahora debe financiarse por cuenta propia.

Ejemplos típicos de la gestión de los centros escolares y la formación permanente del profesorado son:

— la organización, en la Politécnica de Bristol, de dos tipos de conferencias consagradas al aprendizaje activo de la gestión;

— la organización y coordinación, por parte de la fundación de la Confederación de la Industria Británica "Comprende la industria británica" (U.B.I., Oxford), de un curso para el profesorado y los gestores de los centros escolares, con la colaboración de Rank Xerox Gran Bretaña;

— una experiencia piloto iniciada por el Condado de Glocestershire, que se está realizando en las escuelas desde 1984, dentro de los programas de TVEI-TRIST que en 1986 fueron absorbidos por el programa unificado de formación permanente, el GRIST. Estos programas enfocan sistemáticamente las técnicas y actitudes profesionales que deben desarrollarse en la profesión de la enseñanza.

## 3. Hacia una estrategia coherente de desarrollo de la formación permanente

La formación permanente en Inglaterra y Gales se caracteriza por la oferta de una gran variedad de cursos y por el desarrollo de un mercado de formación permanente.

Las L.E.A. (autoridades locales) y los centros escolares gestionan las subvenciones recibidas y seleccionan las ofertas que les parecen más interesantes. Sus decisiones, más cercanas a la práctica, son susc.e.p.tibles de preferir los proyectos centrados en la escuela.

Mientras la formación permanente sea organizada y supervisada por las instituciones de formación inicial del profesorado, será más probable que la formación inicial influya en la formación permanente y viceversa.

Se hace constar que las empresas empiezan a multiplicar sus iniciativas a favor de la formación permanente del profesorado, aspirando a ampliar los conocimientos de la vida industrial y a mejorar la gestión de las escuelas. Para evitar los riesgos de una influencia demasiado acaparadora, el mundo de los negocios ha optado por un acercamiento no directivo, suministrando conceptos y recursos y atribuyendo a los docentes la responsabilidad de traducirlos en acción al entorno escolar.

Sin embargo, parece que las características citadas son, ellas mismas, portadoras de ciertos riesgos de deriva, porque:

— la formación permanente no constituye ningún elemento institucionalizado de la carrera del docente y, a pesar de la identificación de las prioridades nacionales, las numerosas iniciativas no están integradas en ningún plan explícito y coherente;

— el valor que atribuyen las autoridades locales a las ofertas de formación aumenta con el número de participantes y en la medida en que se reduzcan los costes. Con estos criterios es fácil dar prioridad a los objetivos a corto plazo en perjuicio de las inversiones a largo;

— debido al número importante de iniciativas y a la autonomía de las personas con capacidad de decisión, no se ha implicado suficientemente a los docentes en la planificación de su propia vida profesional. Si el docente se limita a aplicar un programa de estudios producido para él por unos especialistas, sin participar en la identificación de sus propias necesidades de formación permanente y de las de su centro, hay riesgo de una desprofesionalización del personal docente.

Hay profesionales de la formación que piensan que las reformas actuales de la formación permanente deberían ejecutarse, para así aumentar la eficacia de la misma. Las posibles medidas de desarrollo serían:

— la aplicación de estrategias regionales de formación permanente que permitiesen dar coherencia a las numerosas iniciativas actuales;

— la creación de centros para la formación de formadores, la puesta a punto de los materiales de formación y el asesoramiento de los centros escolares y las L.E.A. en cuestiones relacionadas con la gestión.

# La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades (1)

*Thomas S. Popkewitz*

En Estados Unidos se han dado a conocer en los últimos años diversos informes y documentos federales, estatales y fundaciones privadas que se ocupan de la calidad de la educación pública. Informes más antiguos, como *A Nation at Risk,* hablaban de una crisis de la enseñanza: los niños no aprendían los conocimientos y habilidades básicos, y era preciso mejorar la educación para mantener el clima espiritual, cultural y económico de la nación. Sin embargo, los llamamientos más recientes en favor de una reforma educativa suelen centrarse en la formación y las condiciones de trabajo del profesorado. En esas propuestas se habla sobre los problemas de la escuela y sobre la dirección que deben seguir las reformas. El clima reformista que nos ha tocado vivir se caracteriza por el lugar preeminente que ostenta la retórica de la *profesionalización* de los enseñantes. Preocupa brindar a los profesores más autonomía, mayores privilegios y un *status* más elevado. Términos como reflexión, poder y control del profesor, aparecen continuamente en la planificación y en las prácticas de la reforma.

Sin embargo, considerar que las propuestas de reforma son planes de acción objetivos y desinteresados comporta ocultar su significado social y sus consecuencias políticas. El discurso público contemporáneo no es meramente un instrumento formal descriptivo de hechos; él mismo es un hecho que contribuye a alinear la lealtad y la seguridad social junto con determinados valores e intereses. En los documentos sobre la reforma se define qué conocimiento es relevante para la consideración de los problemas y qué estructura se utilizará para hallar las soluciones. En las páginas siguientes, expondré —de un modo forzosamente breve— algunas reflexiones de carácter histórico y sociológico sobre el significado de la profesionalización de la enseñanza en Estados Unidos. Es mi intención plantear una serie de cuestiones tocantes al modo en que el término "profesión" se emplea en los contextos sociales y políticos de la educación y, al mismo tiempo, señalar algunos problemas educativos que pueden afrontarse adecuadamente reinterpretando la profesionalización desde una cierta perspectiva.

## El lenguaje de la reforma y su ecología social

El significado de los términos clave de una reforma educativa no debe darse nunca por supuesto; antes al contrario, es imprescindible desarrollar una ecología enfocada hacia la identificación de las categorías de esa reforma. Por ejemplo, si ahondamos en la importancia que se atribuye

(1) Para un tratamiento más pormenorizado de estos problemas, véanse Popkewitz, T. (1987): "Organización and power: Teacher education reforms", en *Social Education* 51 (7), págs. 496-500; Popkewitz, T. (en prensa): "Some problems and problematics in the production of evaluation", en *Evaluation as Policy Making: Introductor Evaluation in a National Descentralized Educational System;* EMIL: *A Norwegian Proyect on a National Evaluation and the Quality of Education.* Oslo, Norwegian Institute of Applied Social Research, 1989 (en noruego). Próximamente aparecerá la versión inglesa en Gran Bretaña, editada por Jessica Kingsley Publishers.

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraíz.

al objetivo de la profesionalización en el discurso sobre las actuales políticas de reforma de la educación, descubrimos que el término "profesión" posee significados diversos según nos encontremos en Estados Unidos, Islandia, Australia, Suecia, España u otros países. Ahora bien, el uso del término no supone una definición fija de una idea universal que se sitúe al margen de toda dimensión espacial o temporal. Por el contrario, "profesión" es un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo. En otras palabras, no existe una definición esencial aplicable a los términos y expresiones descriptivos de la educación; éstos no retratan una realidad desde la cual se pueda medir la capacidad de ajuste a un determinado conjunto de criterios. Nuestras palabras forman parte de mundos en los que vivimos, de mundos creados y sostenidos socialmente.

Examinaremos esta tesis más en detalle considerando las palabras "profesiones" y "profesionalismo". Recientemente he participado en un estudio internacional sobre las profesiones, de tres años de duración, organizado por el Colegio Sueco de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. En el desarrollo de los trabajos se evidenció la imposibilidad de entender el concepto de profesión de un modo universal. Por ejemplo, entre la historia de las profesiones en el contexto anglo-norteamericano y en el marco europeo continental existen diferencias importantes. En parte, tal diversidad refleja otras diferencias en el desarrollo de los Estados durante el período de constitución de una serie de ocupaciones propias de la clase media ilustrada. En muchos países europeos no ha existido un equivalente de la palabra anglosajona *"profesión"* hasta hace muy pocos años. Con su introducción en otros idiomas (en gran número de idiomas, habría que añadir), se hace referencia a las formaciones sociales del trabajo dentro de la clase media, a la importancia creciente de los conocimientos expertos en el proceso de producción/reproducción y —en el ámbito educativo concretamente— al intento por parte de los educadores de ascender en la escala social.

El término anglo-norteamericano "profesión" no es una expresión neutral que pueda trasladarse fácilmente a otros vocabularios nacionales. Ello es debido a que interpone una "lente" que enfoca de determinada forma el modo en que actúan las ocupaciones en la vida social. Por ejemplo, en el debate norteamericano sobre la profesión docente se habla de un tipo ideal de ocupación altruista y separada de las funciones del Estado. La autonomía del ejercitante, los conocimientos técnicos, el control de las ganancias por parte de los mismos profesionales y una doble ética del trabajo son los rasgos identificativos de la profesión. Sin embargo, semejante ideal apenas se corresponde con la práctica; de hecho, ignora las luchas políticas, los debates y las transacciones que tuvieron lugar con motivo de la constitución histórica de las profesiones.

Con independencia del importante servicio social que queramos reconocer a las profesiones, es forzoso admitir que las características que usualmente les atribuimos son mitos legitimadores del poder y la autoridad existentes. Por ejemplo, el poder del sistema legal estuvo vinculado con el Estado naciente y sus sistemas de concesión de privilegios a las elites (2). Por otra parte, los conocimientos que realmente poseen los grupos profesionales suelen depender del contexto. Es más, el conocimiento tecnológico —la medicina constituiría un buen ejemplo— se desarrolla en el exterior del lugar de trabajo, de modo que los ejercitantes comprenden escasamente el funcionamiento de las tecnologías que emplean: por ejemplo, existen numerosas tecnologías hospitalarias y farmacéuticas, aplicadas en el diagnóstico y la terapéutica, de las cuales los médicos apenas tienen conocimiento directo (3). La centralización de la autoridad de los médicos norteamericanos es un fenómeno relativamente moderno que se asocia con determinados

(2) Véanse Larson, M. (1977): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkekey, University of California Press; Collins, R. (1979): *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York, Academic Press. (Traducción española: La sociedad crecencialista. Madrid, Aka, 1989).

(3) Svensson, L.: "Knowledge and control: Professions and their strategies in working life", trabajo presentado al simposio de ciencias sociales Profesionalización y Teoría del Conflicto, organizado por el Colegio Sueco de Estudios Avanzados y celebrado en Uppsala, Suecia, entre los días 6 y 8 de marzo de 1987.

cambios tecnológicos e institucionales bastante ajenos a los fines explícitos de la profesión (4).

Los grupos profesionales se desarrollaron en Estados Unidos y Gran Bretaña como consecuencia de la debilidad característica de los Estados centrales de ambos países. Las profesiones operaron en este contexto como mediadoras de los problemas de la regulación social que, en la mayoría de los países europeos, fueron afrontados por el Estado central. Es interesante señalar que un país como Suecia, uno de los más centralizados y burocráticos de Europa occidental durante el siglo XX, ha carecido hasta hace poco de una cultura profesional del conocimiento de expertos comparable a la de Estados Unidos. Sin embargo, la situación está cambiando. Las reformas descentralizadoras emprendidas por el Gobierno sueco intentan transferir competencias decisorias a las autoridades locales en los ámbitos del *currículum* y la financiación de la enseñanza (iniciativa que está planteando al Estado central nuevos problemas de reglamentación). Las nuevas circunstancias exigen la constitución de grupos profesionales de matemáticas, de profesores de ciencias, de formadores de profesores, etc. Dichos grupos aspiran a asumir parte de la autoridad reglamentadora, situada antes en las estructuras formales del Estado; entre sus objetivos podemos mencionar la propuesta de estándares.

En el marco de las reformas actuales, se da por supuesto que la profesionalización de la docencia brindará a los enseñantes un *status* más elevado, mayores niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, a semejanza de lo acontecido históricamente en los médicos y abogados. El término "profesión" lo utilizan los grupos profesionales para referirse a un colectivo con un alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su labor, que responde eficaz y eficientemente a la confianza pública. Sin embargo, dicho término significa algo más que una declaración de confianza por parte de la población: denota una categoría social que otorga *status* y privilegios a un grupo ocupacional determinado. Al establecer una analogía entre la docencia y el ejercicio de la medicina o del derecho, el movimiento de reforma educativa norteamericano no ha tenido suficientemente en cuenta las complejas cuestiones políticas, económicas y estructurales subyacentes en el proceso de crecimiento del poder profesional (5). La historia de estas profesiones no es la evolución de un altruismo desinteresado, sino el desarrollo de una autoridad social y cultural. Los profesionales hacen de los servicios que prestan un medio de cambio con el que acrecentar su *status*, su poder y sus compensaciones económicas. El servicio no ha sido históricamente tan altruista como se ha deseado mostrar, ni los intereses profesionales tan neutros como los ejercitantes han pretendido hacer creer a sus clientes y creerse ellos mismos (6).

La profesionalización de la enseñanza: movilidad ocupacional para los varones, regulación social para las mujeres.

Los debates sobre la profesionalización han adquirido gran importancia en el marco de la reflexión sobre la reforma educativa en Estados Unidos. En el terreno de los principios generales, hay que estar de acuerdo con la retórica pública al uso: los docentes deben desempeñar su trabajo con autonomía, integridad y responsabilidad. En este plano, los lemas de la profesionalidad pueden ser muy útiles con vistas a reestructurar la educación: es necesario que los docentes acrecienten sus destrezas de desarrollo e implantación del currículum; las sociedades modernas precisan prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y una actitud tentativa y de cierto distanciamiento escéptico ante las pautas sociales, necesidades todas ellas que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado. Sin embargo, hablar

(4) Véanse Krause, E.: *Powe and Illness: The Political Sociology of Healt and Medical Care*. Nueva York, Elsevier, 1977; Starr, P.: *The Social Transformation of American Medicine; the Rise of Sovereign Profession and the Making of a Vast Industry*. Nueva York, Basic Books, 1982.

(5) Véase Larsson, M., *op. cit.*

(6) Hughes, *E. Men and Their Work*. Glencoe, Illinois, The Free Press, 1958.

de profesionalidad, de integridad y de atribuciones, sin considerar las relaciones estructurales que troquelan la educación, equivale a ignorar el modo en que las prácticas escolares se han venido configurando históricamente.

En Estados Unidos, la "profesionalidad" está presente de un modo u otro en todas las iniciativas de reforma de la educación emprendidas desde principios del siglo XIX; ahora bien, con relación a este hecho conviene distinguir dos niveles en la constitución histórica de la profesión docente: por una parte, la profesionalidad fue utilizada como lema por los colectivos situados en los estratos superiores de la organización educativa, a saber: los administradores y los catedráticos de universidad; en este nivel, profesión y profesionalidad denotaban una formación universitaria especializada y se relacionaban con el desarrollo de nuevas disciplinas en el ámbito de las ciencias de la educación, disciplinas que se integrarían en las actividades de planificación y evaluación de la enseñanza en los años del cambio de siglo. Gran parte de las investigaciones y de los planes de evaluación de la enseñanza relegaban al profesorado no universitario a un estatuto subalterno. En función de objetivos marcados por las administraciones educativas, los trabajos de investigación se enfocaron hacia la evaluación de sistemas escolares y de grandes grupos de alumnos.

Es obligado señalar que el estrato alto de la profesión (catedráticos y administradores) estaba integrado mayoritariamente por varones y disfrutaba de niveles retributivos más elevados que los demás estratos, nutridos principalmente de mujeres; los administradores y catedráticos ostentaban un grado considerable de autonomía en la conceptualización y organización de su trabajo. La creación del cargo de "superintendente" escolar, dotado de importantes atribuciones y, posteriormente, la aparición de la figura del jefe de departamento, provocaron el surgimiento de una nueva jerarquía ocupacional de la que se beneficiaron básicamente los varones.

En el escalón inferior se concentraba el resto de los docentes. En nombre de la profesionalización, gran parte de las reformas emprendidas a finales del siglo XIX convirtieron la docencia no universitaria en una ocupación progresivamente burocratizada. La estandarización de las prácticas de contratación, la uniformización de las políticas curriculares y el desarrollo de la evaluación del profesorado erosionaron la autonomía y las atribuciones de los profesores como consecuencia del aumento de la racionalización de la didáctica y de la organización escolar. En la historia de la escolarización de masas en Estados Unidos, nunca las condiciones de trabajo del profesorado han brindado a los docentes la posibilidad de desarrollar una genuina formación intelectual ni una reflexión sistemática. La formación del profesorado se ha circunscrito a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter práctico, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual. De este modo, el resultado histórico de las reformas introducidas en la formación de los profesores ha sido la limitación de las atribuciones y competencias docentes: las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de "administración", lo que hoy llamamos el "gobierno del aula". Desde el decenio de 1840, las reformas educativas han desembocado en nuevas formas jerárquicas de control (7).

La mengua de las atribuciones docentes —resultado de la burocratización— se evidencia también en el desarrollo del *currículum*. Tomemos, por ejemplo, la evolución de los textos de lectura desde el decenio de 1920 hasta la actualidad. En los años veinte, los manuales de lectura del profesor eran de reducidas dimensiones, contenían debates profesionales sobre la enseñanza de la lectura y sugerían al docente bibliografía para uso de sus alumnos (8). En la década de los setenta, las actividades de clase aparecían ya minuciosamente especificadas en las nuevas guías; se dedicaban cuatro páginas a cada día de clase, detallándo-

(7) Véase Mattingly, P. (1978): "Workplace autonomy and the reforming of teacher education", en T. Popkewitz (comp.), *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklores, Theory and Practice*. Londres y Filadelfia, Falmer Press.

(8) Woodward, A. (1987): "From professional teachers to activity managers: The changing role of the reading teacher's guide, 1930-1986". Ponencia presentada en la reunión anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa *(American Educational Research Association)*, Washington, D.C.

se en ellas qué había que decir, dónde colocarse en el aula, cómo organizar la clase y cómo evaluar a los alumnos.

Estas tendencias se siguen observando en las actuales reformas, que vinculan la profesionalidad con la mejora de la educación. Un reciente estudio sobre tres distritos escolares que desarrollan un proyecto dirigido a aumentar la profesionalidad docente pone este fenómeno claramente de manifiesto (9). Las reformas incrementaron la carga de trabajo de los profesores y el control de las prácticas docentes. La evaluación debía proporcionar "datos" para la "rendición de cuentas profesional" *(accountability)* de los enseñantes y ofrecer enfoques más racionales para la mejora de la educación. Se daba por supuesta la existencia de una relación directa entre la evaluación del profesor y la mejora del aprendizaje. Sin embargo, en las evaluaciones del profesorado lo que se valoraba eran los aspectos metodológicos e instrumentales, por ejemplo, si se formulaban claramente los objetivos o se seguía el esquema correcto de la lección; el proceso de evaluación minusvaloraba el arte y la dinámica de la enseñanza y no tenía en cuenta las relaciones entre los géneros.

## La enseñanza y las ciencias de la educación

A pesar de que buena parte de la retórica de la reforma educativa toma el derecho y la medicina como ejemplos de profesionalidad las grandes diferencias existentes entre estos ámbitos y el campo de la educación restan pertinencia al estudio de su historia para el análisis del desarrollo de la ocupación docente. Más bien es la interrelación de las ciencias sociales con la formulación de las profesiones "de ayuda" la que nos brinda una inmejorable oportunidad para indagar en la dinámica ocupacional que da origen al tejido social de la enseñanza en Estados Unidos. La concepción de los profesionales como expertos en la organización de las instituciones sociales (condición derivada del desarrollo de la ciencia social) se remonta a mediados del siglo XIX (10). El atractivo de las nuevas ocupaciones radicaba en que sólo unos pocos —aquéllos que recibieran una formación especializada y un adoctrinamiento especial— entrarían a formar parte de una profesión respetada por toda la sociedad. Desde principios del siglo XX, la ciencia ha aportado un grado de legitimación importante a la organización del trabajo relacionado con el **currículum** y el aprendizaje. En la actualidad, es utilizada como estrategia para racionalizar el conocimiento que posee el docente en la práctica pedagógica. La autoridad social de la profesión surge en parte de la proclamación por los grupos profesionales del carácter científico de sus actividades, y en parte del supuesto de que sólo unas pocas personas autónomas pueden emitir juicios calificados en el campo de su especialidad. La ideología de estas ciencias es neutral social y culturalmente; sin embargo, la historia de las ciencias sociales y pedagógicas pone de manifiesto su papel en determinados movimientos sociales (11).

En las ciencias de la educación aparecidas a fines del siglo XX y principios del XX en Estados Unidos, se detectan ciertas distinciones de *status* y relaciones de poder limitativas de la autonomía docente (12). Las pedagogías científicas se introdujeron en las universidades norteamericanas, por entonces en rápido proceso de desarrollo, para contribuir a la nueva función del gobierno *(management)* social y cultural (13). Edward Thorndike, uno de los psicólogos

(9) Popkewitz, T., y Lind, K. (1989): "Teacher incentives as reform: Implications for teachers" work and the changing control mechanism in education". *Teachers College Record,* 90(4), págs. 575-594.

(10) Bledstein, B. (1976): *The Culture of Professionalism.* Nueva York, W. W. Norton.

(11) Véase Popkewitz, T. (1984): *Paradigm and Ideology in Educational Research, Social Functions of the Intellectual.* Nueva York, Falmer Press. (Traducción española: *Paradigma e ideología en la investigación educativa,* Madrid, Mondadori, 1988).

(12) Véase O'Donnell, J. (1985): *The Origins of Behaviorism: American Psychology, 1876-1920.* Nueva York N. Y. University Press; y Napoli, D. (1981): *Architects of Adjustment: The History of the Psychological Profession in the United States.* Port Washington (Nueva York), Kennikat Press.

(13) Véase Powell, *op. cit.*

que introdujeron las técnicas de la medición mental, afirmaba que la mente humana puede ser medida con un grado de precisión equiparable al alcanzado por las ciencias de la naturaleza, que dicha medición sobrepasaba la capacidad de los profesores y que la elaboración de los *currícula* debía ser competencia de los psicólogos experimentales (14). Dada la preocupación por la administración de la nueva educación de masas, no parece un accidente el hecho de que fueran las ciencias experimentales y el conductismo —en vez de la psicología de Dewey— los enfoques que se enraizaron más firmemente en el diseño instructivo (15).

En el marco de las ciencias relacionadas con las profesiones de ayuda, se elaboraron determinadas teorías y metodologías que, posteriormente, se integrarían en las estrategias reguladoras de la educación. Se tenía fe en que la ciencia traería el progreso a las instituciones sociales y económicas. Los nuevos expertos aseguraban que las ciencias sociales impulsarían un progreso material y social comparable al logrado gracias a las ciencias naturales. Los nuevos profesionales propugnaban el análisis empírico y los conocimientos útiles (16). Aspecto central de las nuevas ciencias humanas era el problema del control: regía la "concepción de una ciencia que permitiría el análisis de la sociedad y determinados tipos de control y reforma de ésta, a semejanza de lo acontecido en el universo de las ciencias naturales" (17).

Se desarrolló un lenguaje profesional que hablaba de neutralidad frente a los intereses industriales, comerciales y civiles. El conocimiento profesional, se decía, describía fenómenos y acontecimientos, y podía ser utilizado por cualquier grupo social para favorecer sus intereses. Los primeros dirigentes de la Asociación Americana de Economía, la Sociedad Americana de Sociología, la Sociedad Americana de Psicología y, posteriormente, la Asociación Americana de Ciencias Políticas, mantenían que las ciencias sociales ofrecían orientaciones al Estado para lograr el progreso humano (18).

A pesar de que los nuevos profesionales negaban estar al servicio de intereses particulares o partidistas, los supuestos subyacentes en las ciencias sociales estaban relacionados con el mantenimiento de la armonía social. Los métodos de las nuevas ciencias y las cuestiones que éstas planteaban debían contribuir a la mejora social ante los problemas suscitados por las luchas obreras, la inestabilidad rural y el desafío que para los grupos dominantes suponía la inmigración europea. En los primeros decenios del siglo XX, el mandato de las ciencias sociales fue contribuir a la atenuación de los conflictos sociales y ofrecer estrategias para la americanización de los grupos cuyos miembros habían obtenido la ciudadanía estadounidense.

Las ciencias pedagógicas no fueron una excepción, y la armonía social ocupó un lugar entre sus preocupaciones (19). Así, respondieron directamente a las cuestiones relacionadas con la educación moral y la socialización para el trabajo, aunque reformulándolas como problemas de actitud, aprendizaje y habilidades del individuo en su interacción con el medio. El estudio de las diferencias individuales y los métodos aparentemente objetivos de la ciencia social brindaban un enfoque lleno de atractivos para los educadores que debían afrontar los problemas generados por el aumento de la población, la inestabilidad del medio urbano y la diversidad étnica y cultural (20). En el marco

(14) Bloch, M. (1987): "Becoming scientific and professional: An historical perspective on the aims and effects of early education". En T. Popkewitz, comp.: The Formation of School Subjects: *The Struggle for Creatin and American Institution*. Londres, Falmer Press.

(15) Kliebar, H. (1986): *Struggle for the American Currículum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

(16) Silva, E., y Saughter, S. (1984): Serving Power: *The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport, Connecticut, Greanwookd Press; Napoli, D. *op. cit.*; Foucault, M. (1970): *The Birth of the Clinic*. Nueva York, Vintage Books.

(17) Silver, J. (1983): *Education as History. Interpreting Nineteenth and Twenteth Century Education*. Londres, Methuen.

(18) Véase Silva y Slaughter, *op. cit.*

(19) O'Donnell, J., *op. cit.*; Napoli, *op. cit.*

(20) Franklin B. (1986): *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*. Londres, Falmer Press.

de las psicologías de la instrucción, el conflicto social perdía importancia, y en su lugar se destacaban las instituciones de carácter meritocrático supuestamente ajenas a las clases sociales (21).

Al igual que en la psicología de la educación del decenio de 1890, en los actuales informes y documentos sobre la reforma se subraya que el desarrollo de la educación debe estar guiado por conocimientos empíricos y funcionales (22). En el informe Holmes (1985), por ejemplo, se señala que la reforma de la formación del profesorado exige emprender "la compleja tarea consistente en, por una parte, la identificación de los conocimientos básicos necesarios para un ejercicio competente de la docencia y, por otra, el desarrollo de los contenidos y estrategias adecuados para la impartición de dichos conocimientos básicos" (pág. 49). Por añadidura, "los estudios de la vida en el aula permiten hoy extraer ciertas conclusiones —convincentes y, al mismo tiempo, contrarias a la intuición— sobre la enseñanza escolar y el rendimiento de los alumnos (pág. 52). Estos conocimientos, prosigue el informe, posibilitan "una formación que hará aumentar las preguntas de alto nivel planteadas por el profesor, disminuirá la preponderancia del modelo de la clase magistral, brindará organizadores avanzados, planes y orientaciones claras, y ofrecerá recursos cognitivos que permitirán a los enseñantes adoptar decisiones pedagógicas y gestionar productivamente los centenares de interacciones distintas que tienen con sus alumnos cada día" (pág. 52).

La nueva ola de la psicología cognitiva ha sustituido al conductismo como el enfoque preponderante en los trabajos y documentos sobre la reforma educativa. El investigador cognitivista estudia el pensamiento del profesor sobre las prácticas del aula. Se ha afirmado que este tipo de investigaciones puede contribuir a identificar determinadas competencias y habilidades del docente que fundamentarán su estatuto profesional. Sin embargo, en un estudio sobre la bibliografía producida por esta corriente intelectual que realizó en la actualidad, se pone de manifiesto que los temarios de investigación propenden a ofrecer una estrategia de regulación social de las vidas de los profesores (23). La organización de los conocimientos sobre el pensamiento del profesor introduce nuevas formas de observación y supervisión del docente en el nivel concreto y práctico de su trabajo.

No deja de ser irónico que el deseo de brindar a los profesores, por medio de las ciencias de la educación, mayores grados de libertad y autonomía, haya desembocado históricamente en una mengua de sus atribuciones. Las nuevas tecnologías tienden a regular socialmente, cada vez en mayor medida, las vidas de los profesores, mediante un proceso individualizador que convierte a cada enseñante en objeto de una supervisión continua realizada tanto por él mismo como por otras personas.

En estos breves comentarios hemos observado que la profesionalización es una dinámica del desarrollo de las instituciones en la que se crean nuevos modos de regulación social. Las ciencias de la educación están integradas en ese proceso. Históricamente, el efecto de las nuevas formas de control ha sido doble: 1) ha proporcionado una cierta medida de movilidad social; 2) ha mantenido a las personas en su lugar dentro del orden social (24). La profesionalización ha afectado directamente, no sólo a las elites y a sus clientes, sino también (de otra forma) a los trabajadores —mayoritariamente de sexo femenino— situados en los escalones inferiores de la jerarquía docente. Las reformas emprendidas en los años del cambio de siglo para acrecentar la profesionalización de los enseñantes a través de la eficiencia sirvió, efectivamente, para proteger los puestos de trabajo en la enseñanza, pero tam-

(21) Véase Mattingly, P. (1975): *The Classless Profession: American Schoolmen in the Mineteenth Century*. Nueva York, New York University Press.

(22) Véase The Holmes Group Standards Development (1985): *Goals for Education Teachers As Professionals: An Interim Report*. Primera versión presentada en Wingspread, Racine, Wisconsin.

(23) *A Political Sociology of Educational Reform*. Nueva York: Teachers College Press, de próxima aparición.

(24) Véase Franklin, *op. cit.*; Kliebard, *op. cit.*

bién redujo las competencias del profesorado en el campo del *currículum* y aumentó el nivel de control de su actividad por parte de otros (25). Las actuales iniciativas de reforma encaminadas a profesionalizar la enseñanza reducen el ámbito competencial del profesor y la conceptualización que éste realiza de su trabajo. Sin embargo, el movimiento de reforma ha generado nuevas actuaciones por parte de los profesores para controlar su espacio laboral.

## La profesionalización y las concepciones posmodernas del conocimiento

En este último apartado intentaré recomponer la noción de profesionalización para reintegrarla a la tradición social/intelectual de la que surgió, a saber, la Ilustración. El término "Ilustración" denota una tradición que depositó su fe en la razón y la racionalidad para mejorar el mundo. La Ilustración fue también una filosofía política que reconoció a las personas el derecho y la responsabilidad de organizar sus propias vidas. En este marco, la escuela se convirtió en una importante institución para la realización del fin social. El objetivo era formar al ciudadano ilustrado. Sin embargo, las principales corrientes intelectuales del siglo XX dentro de la filosofía analítica, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el discurso analítico, se han replanteado el problema de la Ilustración. Se reconoce: *a)* la coexistencia de múltiples afirmaciones de verdad; *b)* que dichas afirmaciones están condicionadas históricamente y surgen de las luchas y tensiones sociales del mundo en que vivimos, y *c)* que la ampliación de las posibilidades humanas alberga siempre contradicciones. Esta reinterpretación de la tradición ilustrada es denominada "posmoderna" .

¿De qué modo se puede reinterpretar la enseñanza y su profesionalización en el marco de la corriente posmoderna? Integradas en la tradición ilustrada, la enseñanza y la formación del profesorado conservan valores generales y aparentemente trascendentes que relacionan las nociones de democracia, justicia e igualdad. El pensamiento posmoderno nos hace conscientes de que, por muy nobles que sean nuestras esperanzas, el *currículum* es siempre una práctica construida socialmente y vinculada a la esfera de lo político. Nuestro lenguaje y nuestras prácticas sociales son en todo momento precarios y limitados. Los estudiosos contemporáneos que utilizan términos como "democracia" no presuponen ninguna práctica concreta. El *currículum* contiene supuestos filosóficos contrapuestos sobre la "naturaleza" humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones, y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes que orientan la dinámica social.

El desafío de la reforma no es, por tanto, la mera reivindicación de profesionalidad, es reflexionar sobre las *condiciones* y el modo en que se produce el conocimiento en la escuela. En el marco de la formación del profesorado, es preciso considerar la naturaleza dual de la pedagogía. La pedagogía permite el desarrollo de determinadas capacidades, pero, al mismo tiempo, configura una regulación social que impone determinados límites a la relación de los individuos con la sociedad. Cuando se desarrolla o se implanta un *currículum*, aquello que se ha definido como posibilidades puede transformarse en los barrotes de una prisión (26).

La estructuración de la reforma en el nivel propuesto aquí implica dos temas interrelacionados (cabría hablar de

(25) Para las reformas contemporáneas, véase Popkewitz, T.; Tabachnick, B., y Wehlage, G. (1982): *The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change*. Madison, University of Wisconsin Press, especialmente el capítulo sobre las enseñanzas técnicas; también Ginsburg, M. (1987); "Reproduction, Contradiction and Conceptions of Professionalization: The case of pre-service teachers, en T. Popkewitz: *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklores, Theory and Practice*. Nueva York y Londres, Falmer Press.

(26) Véase Hamilton, D. (1989): Towards a Theory of Schooling. Londres, Falmer Press.

la contradicción entre la esperanza y el acontecer real en la escuela) (27). Dedicaremos unas breves reflexiones finales a este ámbito, especialmente en su relación con la formación y el papel del profesorado.

## 1. El conocimiento: problemas, paradojas y relaciones con el poder

La pedagogía concierne a la selección, organización y evaluación del conocimiento. Con la palabra "conocimiento" no me refiero solamente a los "hechos" y contenidos que se incorporan al *currículum*. Los lenguajes de nuestras conversaciones sobre la enseñanza, la infancia, la individualidad y la sociedad son algo más que lentes cognoscitivas; son maneras de pensar, de "ver", de sentir y de actuar en el mundo. Así, los actos docentes han de entenderse como formas de regulación social, como una selección entre una amplia gama de fenómenos que tiene por objeto circunscribir la interpretación, clasificar, definir lo significativo y trazar los límites que determinarán lo que deberá omitirse.

La profesionalización docente debe tener en cuenta estas condiciones del conocimiento; pero no como un problema solamente filosófico, sino también social. Las ideas forman parte del contexto material que expresan y producen. Por ejemplo, en Estados Unidos, las tareas y el significado de la enseñanza se entendían a principios del siglo XIX como "profesar" la sinceridad cristiana; en el siglo XX, unas y otro se contemplan desde el profesionalismo, porque las ciencias de la educación han generado discursos que incorporan estilos de pensamiento relacionados con la industrialización, la inmigración y la urbanización. Las nuevas ciencias han transformado las antiguas teologías del "profesar" en un intento secular y estilizado por mejorar un medio ambiente en el que los individuos puedan trabajar para su salvación.

Reconceptualizar la profesionalización de la enseñanza supone admitir que el conocimiento escolar habita en una red de relaciones de poder. Los sistemas de reglas, distinciones y categorías del currículum priman ciertos tipos de interpretación del mundo entre la amplísima variedad de posibilidades existentes. Las reglas que conciernen al currículum brindan también una tecnología de la autorregulación y el autocontrol y determinan una forma de poder que repercute sobre el modo en que los individuos se gobiernan a sí mismos; representan aquellas normas, criterios y estilos de razonamiento determinantes tanto de las posibilidades como de los límites de la vida cotidiana.

Todo lo que he señalado —muy sucintamente— en los párrafos anteriores es un modo de expresar una determinada responsabilidad profesional. Se trataría de entender la pedagogía como ámbito que contiene, de una parte, visiones del mundo y, de otra, actuaciones prácticas para la producción y reproducción de ese mundo. Este planteamiento del problema de la enseñanza tiene por objeto indicar el entremezclamiento de las elecciones con las prácticas institucionales: de qué es posible hablar, a qué hablantes se puede tomar en serio y qué reglas deben ser tomadas en consideración son cuestiones sociales profundas y complejas.

## 2. Las pautas institucionales de la educación

El conocimiento escolar se ha desarrollado históricamente en relación con ciertos problemas y presiones sociales. Entre ellos cabe citar la creación de una democracia viable, la selección y mantenimiento de una fuerza de trabajo y la realización de programas económicos y de bienestar social (realización que representa un hito en la historia del Estado moderno). Dichos problemas y presiones, traducidos en fines sociales de la escuela, se mantienen en sociedades caracterizadas por la diversidad de clases, de religiones y de razas, por la división entre los géneros, etc.

Lo anterior ha conducido a una educación que contiene pautas de diferenciación. Estas pautas, si bien no refle-

(27) Véase Lundgren, U. (1983): Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum. Geelong, Australia: Deaking University Press.

jan necesariamente pautas sociales generales, sí están relacionadas con ellas. Por ejemplo, en Estados Unidos se han efectuado investigaciones suficientes para afirmar que las pautas de la conversación en el aula y las prácticas de la docencia no responden a normas universales, sino que contienen múltiples planos de significado e interpretación. Aunque los rituales de la educación forman parte de una institución común, existen distinciones sociales en cuanto a los alumnos, a lo que éstos aprenden y al modo en que el aprendizaje tiene lugar.

Es evidente que con estos breves apuntes no es posible agotar todas las cuestiones relacionadas con la ilustración de la escuela. En todo caso, añadiré, para finalizar, que existen paradojas del conocimiento y de las relaciones de poder que generan otras paradojas en la evaluación. Así, la imposición de un determinado *currículum* supone considerar como trascendentes ciertos conocimientos que permiten alcanzar una sociedad mejor; sin embargo, entraña también la exclusión de otras posibilidades. Tal proceso nunca es neutral y tiene invariablemente consecuencias sociales. El conocimiento se sitúa siempre en un mundo material y social. Las contradicciones del *currículum* son las contradicciones de nuestros roles ocupacionales.

Reflexionando sobre la ilustración y sus cuestiones como marco de la profesionalización, retornamos a las ironías, contradicciones y dilemas propios de la enseñanza y la formación del profesorado. El problema del *currículum*, profundo y complejo, puede entenderse como un conflicto entre las esperanzas depositadas en la educación y el compromiso de crear, sostener y renovar las condiciones del mundo. En la historia de la evolución del *currículum*, las teorías nunca se hacen realidad del modo pretendido. Cuando una teoría se aplica a la práctica social, se producen siempre efectos imprevistos y no deseados.

## Conclusiones

La importación del vocabulario anglo-norteamericano de la reforma y la profesionalización por parte de países situados en otros contextos exige clarificar los supuestos y consecuencias de dicho vocabulario. Un intento de "adoptar" o "adaptar" conceptos como la profesionalización requiere considerar las relaciones de poder existentes y los debates suscitados en el campo en que se originaron dichos conceptos. Aunque expresiones como "profesionalismo" y "reforma desde la escuela" sintonizan con nuestras creencias más arraigadas y nuestras más nobles esperanzas relativas a la educación, no poseen un significado intrínseco. Al contrario, existen en relación con otros términos que hacen referencia a pautas sociales y contextos institucionales. Las actuales reformas centradas en la calidad de las escuelas y las instituciones de formación del profesorado brindan la oportunidad de examinar las estructuras intelectuales, sociales, culturales y económicas que subyacen en la enseñanza. El estudio de la educación debe estar imbuido de una conciencia crítica que nos permita comprender cómo las tradiciones y costumbres en vigor limitan la búsqueda de nuevas posibilidades. C. Wright Mills denominó "imaginación sociológica" a esta cualidad, en razón de la cual se considera la interacción de la historia, la estructura social y la biografía (28). Luchamos por mejorar nuestras tradiciones y nuestra comunidad; pero esa lucha entraña integrar las visiones morales de la tradición y de la comunidad con las del autodesarrollo y el descubrimiento humano, por una parte, y, por otra, con un cierto escepticismo imprescindible frente a esas mismas tradiciones y sus verdades.

(28) Mills, C. W. (1959): *The Sociological Imagination*. Nueva York, Oxford University Press. (Traducción española: *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986).

# La formación de profesionales reflexivos

Donald A. Schön, *Paidós - M.E.C., Barcelona 1992.*

## 1. *La preparación de profesionales para las demandas de la práctica*

### La crisis de confianza en el conocimiento profesional

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?

Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquella zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Shils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. La medicina, la abogacía, y la empresa —las "profesiones principales" en términos de Nathan Glazer (Glazer, 1974)— se consideran, desde esta perspectiva, como modelos de práctica profesional.

Pero, como hemos ido viendo con mayor claridad cada vez a lo largo de los últimos veinte años, los problemas que se les plantean a estos profesionales en la realidad no siempre se presentan como estructuras bien organizadas. De hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Los ingenieros de caminos saben, por ejemplo, cómo construir carreteras que se adapten a las condiciones de ciertos lugares y a determinadas especificaciones y, así, recurren a su conocimiento de las características del suelo, de los materiales y de los recursos tecnológicos de la construcción para determinar niveles, superficies y dimensiones. Sin embargo, a la hora de decidir qué carretera se va a construir, o incluso si construirla o no, su problema no es factible de resolver mediante la aplicación del conocimiento técnico, ni siquiera por medio de las sofisticadas técnicas de la teoría de la toma de decisiones. En estos casos, los prácticos se enfrentan a una mezcolanza compleja y mal definida de factores topográficos, financieros, económicos, medioambientales y políticos. Si quieren llegar a tener un problema bien definido que encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen, deben *construirlo* a partir de los materiales de una situación que, en la terminología de John Dewey (1938) cabe definir como "problemática". Y el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos.

Cuando un práctico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar. El ingeniero de caminos, en la situación de tener que construir una carretera, puede ser consciente de los problemas de drenaje, consistencia del firme o facilidad de mantenimiento; pero puede no ver los efectos colaterales de la carretera sobre las circunstancias económicas de los pueblos situados a lo largo de su ruta. Mediante acciones complementarias de denominación y estructuración, el práctico selecciona sus puntos de atención y los organiza guiado por el sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección para la acción. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico —utilizando la memorable palabra de Nelson Goodman (1978)—, una forma de construir el mundo.

En función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes. Un especialista en nutrición, por ejemplo, puede convertir una vaga preocupación sobre la mala alimentación de los niños de países en vías de desarrollo en un problema de selección de la dieta ideal. Pero un agrónomo puede definir el problema en términos de producción de alimentos, un epidemiólogo puede hacerlo en términos de las enfermedades que aumentan la demanda de alimentos nutritivos o que impiden su absorción; los demógrafos tratarán de verlo en términos de una tasa de crecimiento de la población que ha sobrepasado a la producción agrícola; los ingenieros en términos de una inadecuada distribución y almacenamiento de alimentos; los economistas en términos de un insuficiente poder adquisitivo o de la desigual distribución de la tierra o la riqueza. En el campo de la desnutrición, las afinidades profesionales y las perspectivas político-económicas determinan el modo en que puede verse una situación problemática, y los debates sobre la mala alimentación giran alrededor de un problema que requiere solución. Estos debates encierran estructuras de conflicto que no se resuelven fácilmente, si es que pueden resolverse, por el exclusivo recurso a los datos. Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera distinta los hechos en los que reparan. No es por medio de la solución técnica de los problemas que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido; más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible.

Es bastante frecuente el hecho de que una situación problemática aparezca como si se tratase de un caso único. Un médico reconoce una constelación de síntomas que es incapaz de asociar con una enfermedad conocida. Un ingeniero industrial se enfrenta a una estructura para la que no puede elaborar un determinado análisis con los instrumentos y medios de que dispone. Una profesora de matemáticas es capaz de detectar algún tipo de confusión y, es simultáneo, al-

gún tipo de comprensión intuitiva por el simple hecho de escuchar la pregunta que le hace un alumno y para la que no dispone de una respuesta a mano. Como quiera que el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional. El caso no figura "en el libro". Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha.

Algunas situaciones problemáticas son situaciones de conflicto de valores. Ciertas tecnologías médicas, como la diálisis de riñón o la tomografía, han producido tales demandas que exigen de la voluntad de los pueblos una mayor inversión en el área de servicios médicos. ¿Cómo deberían responder los médicos a las exigencias tan conflictivas que suponen la eficacia, la equidad y la calidad de la atención sanitaria? Las tecnologías en el campo de las ingenierías, poderosas y refinadas a la hora de ser juzgadas desde una perspectiva estrictamente técnica, pasan a tener una serie de efectos colaterales, no intencionados e impredecibles, que degradan el ambiente, producen un riesgo inaceptable, o crean unas demandas excesivas en función de los escasos recursos. ¿Cómo, en el marco de sus proyectos reales, deberían los ingenieros tener en cuenta tales factores? Cuando los agrónomos recomiendan métodos eficaces de cultivo del suelo que favorecen la utilización de grandes latifundios pueden estar dando al traste con la viabilidad de las pequeñas explotaciones familiares que constituyen la base de la economía rural. ¿Cómo debería reflejar la práctica su reconocimiento del riesgo que se corre? En estos casos, los prácticos competentes no sólo están obligados a resolver los problemas técnicos por el recurso a los medios que resultan apropiados a fines claros y coherentes, sino que deben también reconciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación a fin de formular un problema coherente que valga la pena resolver.

Con frecuencia, las situaciones son problemáticas de varias maneras a la vez. Un hidrólogo, a quien se emplea para aconsejar a los funcionarios de una planta de abastecimiento de agua, puede encontrar el sistema hidrológico demasiado singular. Puede, a la vez, experimentar incertidumbre porque no posee un modelo satisfactorio del sistema. A esto cabe añadir que puede llegar a descubrir que su cliente no está muy interesado en prestar atención a sus intentos por describir lo excepcional y lo incierto de la situación, y sólo insiste en disponer de la respuesta del experto que le especifique el camino correcto a seguir. En esta situación, estará atrapado en una maraña de requerimientos de carácter conflictivo: el deseo de mantener su puesto de trabajo, el sentimiento de su orgullo profesional en lo relativo a su competencia para poder dar un consejo útil, y un agudo sentido de su obligación de mantener sus pretensiones dentro de los límites de su comprensión propiamente dicha.

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido —lo que en sí mismo no es una tarea técnica—. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios.

Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observados críticos de las profesiones han comenzado a entender con creciente claridad, a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en práctica profesional. Y la progresiva preocupación por su mejor conocimiento ha hecho que figuren de un modo destacado en aquellos debates sobre el ejercicio de las profesiones y el lugar que debe ocupar en nuestra sociedad.

Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces será más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción. Críticos radicales como Ivan Illich (1970) recriminan a los profesionales el hecho de malversar y monopolizar el conocimiento, ignorar alegremente las injusticias sociales y mistificar su grado de conocimiento cualificado. Los propios profesionales argumentan que no es posible satisfacer las elevadas expectativas sociales acerca de la ejecución de su papel en medio de un clima social que combinan un creciente desorden con un aumento de la regulación de la actividad profesional. En este sentido, destacan su falta de control sobre los sistemas a gran escala de los que injustamente se les hace responsables. Al mismo tiempo, llaman la atención sobre la falta de complementación entre la división tradicional del trabajo y las mutantes complejidades de la sociedad actual. Así, los profesionales solicitan reformas en las normas y estructuras profesionales.

A pesar del distinto tipo de énfasis, el público en general, los radicales y los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional.

El difunto Everett Hughes, un pionero en el campo de la sociología de las profesiones, observó una vez que las profesiones han establecido un pacto con la sociedad. A cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia humana, la sociedad les ha concedido un mandato sobre el control social en sus áreas de especialización, un alto grado de autonomía en su práctica, y una licencia para determinar quién asumirá el manto de la autoridad profesional (Hughes, 1959). Pero en el actual clima de crítica, controversia e insatisfacción, el pacto se está rompiendo. Y cuando se cuestiona tanto la pretensión por parte de las profesiones de poseer conocimientos extraordinarios, ¿por qué deberíamos continuar otorgándoles derechos y privilegios excepcionales?

## La crisis de confianza en la preparación de los profesionales

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética. El Presidente del Alto Tribunal de Justicia, Warren Burger, critica a las facultades de derecho, por ejemplo, porque los abogados procesales no son buenos en su trabajo. En el actual clima de descontento con los centros públicos escolares, las escuelas de formación de profesores son puestas en entredicho; las facultades de ciencias económicas y empresariales se convierten en objeto de crítica en el momento en que sus titulados no pueden ejercer una administración responsable o no son capaces de avanzar adecuadamente ante el reto japonés. Las escuelas de ingeniería pierden su credibilidad porque malamente producen técnicos con escasa competencia para saber diseñar y resolver los dilemas del desarrollo tecnológico.

Tras estas críticas se esconde una versión del dilema del rigor o la pertinencia. Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica.

Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el currículum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana (Schein, 1973). Y la creencia predominante sobre la relación apropiada entre los centros de formación y los centros de la ciencia y el saber todavía se ajusta al dicho popular enunciado hace muchos años por Thorstein Veblen (1918/1962) del siguiente modo: de las escuelas técnicas "inferiores", sus problemas no resueltos; de las escuelas "superiores" su conocimiento útil.

A medida que los centros superiores de formación han ido buscando la consecución de niveles más altos de rigor y *status* académico, se han ido orientando hacia un tipo de ideal que aparece muy claramente representado en el caso de la visión particular que se da a la formación de los médicos: se cree que un médico debe formarse para solucionar problemas biotécnicos por medio de un proceso que comienza con la inmersión en las ciencias médicas y sigue con las prácticas de supervisión clínica en las que aprende la aplicación de técnicas basadas en la investigación a los problemas del diagnóstico, el tratamiento y la prevención. En esta perspectiva de la formación de profesionales de la medicina, y en su extensión al currículum normativo de otros centros de formación de profesionales, existe una jerarquía de conocimientos:

Las ciencias básicas.

Las ciencias aplicadas.

Las habilidades técnicas de la práctica cotidiana.

Por regla general, cuanto más se aproxima uno a las ciencias-básicas más alto resulta su *status* académico. El conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una oposición privilegiada. Incluso en las profesiones menos equipadas con un fundamento seguro acerca del conocimiento profesional sistemático —aquellas que Nathan Glazer (1974) denomina "profesiones menores" como es el caso de los asistentes sociales, urbanista y profesores— el ansia por alcanzar el rigor del conocimiento científico y el poder de la racionalidad técnica lleva a las escuelas profesionales a importar especialistas de los vecinos departamentos de las ciencias sociales. Por otro lado, el relativo *status* de las distintas profesiones se correlaciona en gran medida con su capacidad de presentarse como prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico y de incluir en sus centros de formación una versión del currículum profesional normativo.

Pero los centros superiores de formación, inmersos en la angustia de los ataques externos y de las propias dudas internas, se hacen más y más conscientes de los problemas que tienen que ver con determinados supuestos fundacionales de los que han dependido siempre para su credibilidad y legitimidad. Han asumido que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. Ambas creencias se cuestionan cada vez más.

En estos últimos años ha aumentado la sospecha de que los investigadores, que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos y menos que decir sobre aquello que los prácticos encuentran útil. Los profesores se quejan de que los psicólogos cognitivos tienen poco que enseñarles sobre cuestiones de utilidad práctica. Los empresarios e incluso los profesores de las facultades de estudios empresariales manifiestan una "duda persistente acerca de que algunas investigaciones resultan excesivamente academicistas y que se puede estar descuidando la formación de los empresarios en cuanto a la aplicación de las estrategias que tienen que desarrollar" (Lynton, 1984, pág. 14). Los políticos y los ideólogos manifiestan dudas muy parecidas sobre la utilidad de la ciencia política. Martin Rein y Sheldon White (1980) han observado recientemente que la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también ha sido capturada de un modo creciente por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional. El mismo Joseph Gusfield (1979, pág. 22), refiriéndose al fracaso de la sociología a la hora de proporcionar una base firme y de utilidad para los asuntos públicos, ha escrito un párrafo que podría tener una aplicación mucho más general: "La gran esperanza había sido que la sociología, por la lógica de sus teorías y por el poder de sus descubrimientos empíricos, proporcionales ideas y generalizaciones que permitiesen tanto a gobernantes como a profesionales elaborar planes políticos y gestionar programas de acción, respectivamente, que pudieran resolver los acuciantes problemas de la sociedad y que ayudasen a los intelectuales a gobernar la comprensión y la crítica. Nuestro récord no ha sido muy bueno. En cada una de las áreas —gerontología, crimen, salud mental, relaciones raciales, pobreza— tenemos nuestras dudas acerca de que la tecnología que se requiere sea adecuada para la demanda... No se trata de que los conflictos de intereses lleven a los grupos a ignorar las ciencias sociales. Más bien se trata de que nuestra creencia en la legitimidad de nuestro conocimiento se pone a sí misma en tela de juicio."

Al mismo tiempo, los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. Un eminente profesor de ingeniería, a propósito de un comentario sobre la falta de atención al diseño técnico en las escuelas superiores de ingeniería, observaba hace casi veinte años que si el arte del diseño técnico fuese conocido y constante podría enseñarse; pero no es constante (Brooks, 1967). En la misma época, un decano de una escuela superior de ingeniería decía que "sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir" (Alfred Kyle, comunicación personal, 1974). El decano de una conocida escuela de administración observaba hace ya diez años que "lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar" (William Pownes, comunicación personal, 1972). Los profesores de Derecho han estado discutiendo durante algún tiempo la necesidad de enseñar "abogacía" y, sobre todo, las competencias para resolver disputas por otros medios diferentes al pleito; una importante facultad de medicina está encargada de un programa piloto entre cuyos objetivos figura el de ayudar a los estudiantes a aprender a desenvolverse de manera competente en situaciones clínicas en las que no existen respuestas correctas ni procedimientos ordinarios. En todos estos ejemplos, los docentes expresan su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

La toma de conciencia de estas dos lagunas, que se influyen y exacerban mutuamente, socava la confianza de los profesionales docentes en cuanto a su capacidad para cumplir con su mandato. No obstante muchos centros superiores de formación —y, sin duda, las facultades de Medicina, Derecho y Ciencias Empresariales— siguen acaparando la atención de un gran número de alumnos que buscan recompensas tradicionales tales como el *status*, la seguridad y la ri-

queza. La duda de uno mismo coexiste con la presión por facilitar a los estudiantes que van en busca de recompensas tradicionales aquellos tipos de servicio más convencionales.

Los prácticos reflexivos del campo de la formación de los profesionales han prestado atención a estos problemas de muy diferentes maneras. Algunos, en el campo de la medicina, la dirección empresarial y la ingeniería, han centrado su atención en las dificultades que crea al mundo de la formación de los profesionales la ingente masa de conocimiento cambiante que resulta relevante para la práctica; su forma de ver el problema es la de "mantenerse al día" e "integrar" en el currículum profesional el caudal de resultados de la investigación que resulten potencialmente útiles. Otros, en derecho o en arquitectura, por ejemplo, se han centrado en aspectos de la práctica para los que la formación profesional tradicional no proporciona ningún tipo de preparación formal y llegan a recomendar remiendos al currículum convencional del tipo de cursos sobre ética profesional o sobre relaciones entre los profesionales y sus clientes. Y aún hay otros que ven el problema como un desprenderse de los estándares originales del rigor e integridad profesional: en realidad quieren restringir el currículum a fin de reinstalarlo en sus primeros niveles de excelencia.

Hasta aquí hemos visto unas cuantas maneras de poner parches a problemas que se consideran carentes de importancia. Pero otro grupo de voces críticas, en las que cabe incluir a algunos alumnos, prácticos y formadores, plantean la cuestión de manera más profundo. ¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica? Un ejemplo reciente de este modo de pensar lo tenemos en un libro de Ernst Lynton (1985) que conecta los problemas de los centros superiores de formación de profesionales con una crisis multidimensional de la Universidad y clama por una revisión fundamental de la naturaleza y la conducta de la preparación que se da en las Universidades. Comentarios de este tipo atribuyen la falta de conexión entre las escuelas profesionales y los centros de trabajo, la investigación y la práctica a una concepción inadecuada de la competencia profesional y de su relación con la investigación científica y académica. Desde este punto de vista, si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece.

## El problema al revés

Resulta sorprendente que persista la inquietud acerca del conocimiento profesional, aunque algunos prácticos lo hagan muy bien en aquellas zonas indeterminadas cuya importancia estamos aprendiendo a reconocer. Algunos ingenieros son competentes en el diseño técnico; algunos abogados son buenos en el ejercicio de la abogacía, son competentes en el dominio de las técnicas de una negociación o una mediación, y en las relaciones con los clientes que van más allá de los límites convencionales del conocimiento legal. Algunos ejecutivos de empresa son claramente mejores que otros a la hora de clarificar una situación confusa, y algunos políticos están bastante bien dotados de la habilidad para armonizar eficazmente puntos de vista e intereses en conflicto.

Pocos críticos de la práctica profesional negarían estas cosas, pero sólo algunos las tomarían como una fuente de indagación en las crisis del conocimiento y la preparación profesional. La dificultad no reside en que los críticos sean incapaces de reconocer algunas actuaciones profesionales como superiores a otras —un punto en el que sorprendentemente se produce un acuerdo generalizado— sino en que no pueden asimilar aquello que se escapa de lo que ellos

admiten como modelo dominante del conocimiento profesional. Así, no se dice de un práctico que destaca que tiene más conocimiento profesional que otro sino que tiene más "sabiduría", "talento", "intuición" o "arte".

Lamentablemente, términos de este tipo no sirven para abrir un proceso de indagación sino para concluirlo, ya que se utilizan como categorías inoperantes que denominan fenómenos que eluden las estrategias normales de explicación. De este modo, el dilema del rigor o la pertinencia se reafirma en este punto y, sobre la base de una subyacente epistemología de la práctica poco examinada en el tiempo, nos alejamos de los tipos de actuación que necesitamos más para poder comprender.

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

Ésta es la perspectiva de este libro que comienza a partir de las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él —dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta— estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

No sólo la cuestión de la relación entre una práctica competente y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional. Del mismo modo que debiéramos indagar las manifestaciones del arte profesional, deberíamos examinar las distintas maneras a través de las cuales los profesionales lo adquieren.

Cuando en las primeras décadas de este siglo, las profesiones comenzaron a apropiarse del prestigio de la Universidad instalando sus centros de formación en el marco universitario, la "profesionalización" significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, preferentemente científico. A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a preguntarse si las escuelas profesionales pueden o deberían hacer algo sobre ello y, en este caso, cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el currículum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología.

Los debates que suelen rodear a este tipo de cuestiones han adoptado diferentes formas en las distintas profesiones y escuelas profesionales. En un currículum de ingeniería, fundamentalmente organizado alrededor de la ciencia de la in-

geniería, la cuestión se plantea, por ejemplo, en términos de ¿cómo deberían aprender los estudiantes el diseño técnico? En otros casos, en el de aquellas ciencias tales como la economía, la teoría de la toma de decisiones, la investigación operativa y el análisis estadístico, la cuestión se plantea en torno a ¿cómo deberían los estudiantes aprender las habilidades políticas y administrativas propias de su puesta en práctica?

La preparación en las facultades de derecho tradicionalmente se ha planteado entre sus objetivos el de conseguir que sus estudiantes "piensen como un abogado". Estos centros fueron pioneros en la utilización del método de casos de Christopher Langdell para ayudar a sus alumnos a aprender cómo argumentar legalmente, cómo clarificar asuntos legales por el procedimiento de los oponentes y cómo elegir de entre los procedimientos jurídicos plausibles el más pertinente para una determinada cuestión de interpretación legal. No obstante, durante algunos años ciertos profesores de las facultades de derecho de más reconocido prestigio han visto la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá del simple hecho de pensar como abogados. Así, por ejemplo, la capacidad para las tareas procesales, las relaciones con el cliente, la negociación, la defensa y la ética profesional. En la formación de profesionales de la medicina, se han diseñado nuevos programas con el fin de preparar a los estudiantes no sólo para las exigencias biotécnicas de la práctica clínica, sino también para la práctica de las cuestiones relativas a la familia del enfermo, la gestión relacionada con la problemática de los enfermos crónicos y las dimensiones psicológicas de la enfermedad. Críticos de dentro y de fuera de las facultades de ciencias empresariales ponen ahora en duda la adecuación del venerado método de casos para las demandas específicas de la gestión en ciertas empresas lo mismo que para las demandas más generales de un control y una administración responsables bajo condiciones de incertidumbre. En este tipo de ámbitos, un currículum profesional organizado en torno a una preparación para competencias bastante genéricas de solución de problemas y toma de decisiones, comienza a parecer radicalmente insuficiente.

En algunos campos, la cuestión del arte profesional se ha desarrollado en el contexto de la formación continua. Los formadores se plantean cómo se puede ayudar a los profesionales ya maduros a renovarse con el fin de evitar "quemarse", cómo se les puede ayudar a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. La formación de profesores es un buen ejemplo de ello. En los últimos treinta años, la preocupación pública por la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio. Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden no obstante a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación. En los últimos años, críticos de dentro y de fuera de la institución escolar han esgrimido el argumento de que debe favorecerse y recompensarse el desarrollo del oficio de la enseñanza.

Allí donde el currículum básico de la formación de profesionales es algo más difuso, inestable e inseguro, como sucede en las "profesiones menores" que establece Nathan Glazer, el problema de la preparación para lo artístico tiende a adoptar una forma diferente. Así, por ejemplo, en el trabajo social, en urbanismo, en el sacerdocio y en la administración educativa, los formadores suelen preguntarse más abiertamente qué tipo de competencias deberían adquirirse, por medio de qué métodos, y en qué ámbitos de la práctica, e incluso dudan de si aquellas necesidades más acuciantes en el proceso de aprendizaje pueden aprenderse en un centro superior de preparación profesional. En este punto, la cuestión de la formación para el arte se entremezcla con una cuestión más amplia: la de la legitimidad de la formación de los profesionales.

Al considerar el arte de aquellos prácticos que resultan extraordinarios y al explicar las maneras a través de las que adquieren este arte, nos topamos necesariamente con ciertas tradiciones anómalas de la preparación para la práctica,

tradiciones que o bien permanecen fuera o bien permanecen a lo largo de los currículos normativos de las escuelas superiores de formación.

Existen tradiciones atípicas en las propias escuelas de formación. En las facultades de medicina y en aquellas escuelas concebidas, al menos en parte, a su imagen y semejanza, es frecuente encontrarse con un currículum dual. Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay al menos un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos, el *prácticum* en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte cuasi autónomo de la práctica clínica como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica.

Más allá de los límites de las escuelas profesionales, existen otras tradiciones atípicas de preparación para la práctica. Hay un aprendizaje iniciático en el campo de la industria y de los oficios manuales. Existe entrenamiento guiado en la práctica de la educación física. Y, tal vez lo más destacado, existen los conservatorios de música y danza y los estudios de las artes plásticas y de la imagen. El arte de los pintores, escultores, músicos, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, ejecutivos y profesores que son extraordinarios profesionales. No es casual que los profesionales a menudo se refieran a un "arte" de la enseñanza o de la dirección empresarial y utilicen el término artista para referirse a aquellos profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

En la preparación para las Bellas Artes, nos encontramos con aquellos que aprenden a diseñar, ejecutar y producir comprometiéndose en tareas de diseño, ejecución y producción. Todo es práctica. El conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario —si es que en algún caso llega a estar presente— en los márgenes del currículum. El énfasis se sitúa en el aprender haciendo, que fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como "la disciplina básica o inicial": "el reconocimiento del curso natural del desarrollo... siempre aflora en el marco de situaciones que implican aprender haciendo. Artes y oficios forman la etapa inicial del currículum, puesto que corresponden al saber cómo emprender el logro de los fines" (Dewey, 1974, pág. 364).

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que —volviendo a la terminología de Dewey— les inician en las tradiciones de la práctica: "Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una "tradición", y... la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices" (1974, pág. 151).

No se puede *enseñar* al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele:* "El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga", aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver" (1974, pág. 151).

A menudo, existe un poderoso sentido de magia y de misterio en la atmósfera: la magia de los grandes intérpretes, el misterio del talento que de un modo caprichoso, como la gracia divina, cae ya sobre un individuo, ya sobre otro. Existen grandes artistas que lo simbolizan así y los niños prodigio cuyas apariciones ocasionales son evidencia de su conti-

nua renovación. En esta atmósfera, más bien mágica, la función tutorial se presta a controversia. Cuando el talento escasea, algunos tutores creen que poco se puede hacer; pero si existe talento en abundancia resulta mejor mantenerse fuera del propio camino seguido por el alumno. Otros creen que los estudiantes dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio, a través de la observación de sus maestros. Y aún hay quien sitúa el aprender haciendo como una forma de iniciación disciplinada al planteamiento y resolución de problemas de producción y actuación.

Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las "tradiciones de la profesión" y les ayudan, por medio de la "forma correcta de decir", a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Y deberíamos fundamentar nuestro estudio en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes y —dentro de los límites aún por descubrir— comprensibles. Y además, deberíamos buscar ejemplos donde quiera que se encuentren: en el currículum dual de las escuelas profesionales, en el aprendizaje iniciático y las prácticas que los aspirantes a profesionales más ambiciosos descubren o crean por sí mismos, y en las tradiciones singulares de los talleres y de los conservatorios.

## Lo que está por venir

Exploraré en este libro algunas de las tradiciones divergentes en la preparación para el arte y desarrollaré, a partir de ellas, una visión general de lo que denominaré un "practicum reflexivo": unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica. Defenderé el argumento de que las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un "prácticum reflexivo" como un elemento clave en la preparación de sus profesionales.

Comenzaré con el taller de diseño arquitectónico. Las escuelas de arquitectura resultan aquí interesantes ya que se encuentran a mitad de camino entre los centros profesionales y las escuelas de arte. La arquitectura es una profesión sólida y dotada de importantes funciones sociales, pero además es una de las bellas artes, y las artes suelen sentirse incómodas en las estructuras de investigación que caracterizan a las modernas universidades. Aunque algunas escuelas de arquitectura son instituciones independientes, la mayoría forman parte de una determinada universidad y en ella tienden a ser marginadas, aisladas, y a tener un *status* ambiguo. Cuanto más prestigiosa sea la Universidad más ambiguo resulta este *status*. Sus planes de estudio pueden incluir algunas ciencias aplicadas aunque el *status* de estas ciencias es con frecuencia ambiguo y controvertido. No obstante, por regla general, estos centros mantienen la tradición de sus talleres de trabajo centrados en el arte del diseño.

He preferido centrarme en el taller de diseño arquitectónico no sólo porque he tenido la oportunidad de analizarlo con alguna profundidad, sino también porque he llegado a convencerme de que el diseño arquitectónico es un prototipo de la forma de arte que otros profesionales necesitan adquirir por encima de todo: y el taller del diseño, con su patrón característico de aprender haciendo y tutoría, ejemplifica aquellas situaciones difíciles, inherentes a todo "prácticum reflexivo", y las condiciones y procesos esenciales para su éxito. De este modo, otras escuelas profesionales pueden aprender de la arquitectura.

En la segunda parte de este libro, que se dedica en exclusiva al taller de diseño, trataré de los siguientes temas:

- *El diseño como una forma de arte.* ¿Cuáles son las formas de conocimiento que operan en el diseño arquitectónico?
- *Tareas fundamentales y características específicas de un taller de diseño.* ¿Cómo deberíamos explicar el sentido de confusión y misterio que envuelve las primeras fases de un taller de diseño? ¿En qué sentido se pueden enseñar —o aprender— las aptitudes en el diseño? ¿Cuáles son los roles y las tareas más características de los estudiantes y de los instructores de un taller?
- *Diálogo entre estudiante y tutor.* Si imaginamos la interacción entre un estudiante y su tutor como aquella en que una serie de mensajes se envían, se reciben y se interpretan, ¿cuáles son las formas de comunicación al alcance del tutor y del alumno? ¿De qué factores dependen la eficacia comunicativa?
- *Formas de diálogo.* ¿Cuáles son algunos de los principales modelos de interacción comunicativa entre tutor y estudiante? ¿Para qué tipos de aprendizaje son más apropiados?
- *El tutor y los estudiantes como prácticos.* En virtud de las formas de diálogo que operan en un taller, tutor y estudiante están sujetos a distintos tipos de demandas complementarias. ¿Cuáles son los típicos problemas que deben resolver en su mutua interacción?
- *El arte de la tutoría.* Los buenos tutores de diseño muestran un tipo de arte característico. ¿Cuáles son sus patrones distintivos de conocimiento?
- *Obstáculos en el aprendizaje.* ¿Cuáles son algunas de las maneras en que el diálogo entre tutor y alumno puede fracasar? ¿Qué tipo de competencias pueden facilitar la superación de estos impedimentos para aprender?

A través del estudio de estos temas en el contexto de los talleres de diseño arquitectónico, esquematizaré los rasgos principales de un "prácticum reflexivo" aplicable a la preparación para el arte en otras profesiones.

En la tercera y cuarta parte, examinaré y desarrollaré mi interpretación de un "prácticum reflexivo" por medio de la descripción y el análisis de cuatro casos extraídos de otros campos: una clase magistral de interpretación musical; ejemplos de supervisión psicoanalítica; los seminarios de "teoría de la acción" que Chris Argyris y yo hemos dirigido a lo largo de siete años con el fin de ayudar a los estudiantes a aprender destrezas de relación interpersonal y organizativa: y la introducción de un currículum básico en un departamento de urbanismo. En cada uno de estos casos, trataré de demostrar que los estudiantes buscan adquirir —y los tutores ayudarles a adquirir— una forma de arte que es semejante a la del diseño. Las situaciones y patrones característicos del taller de diseño son centrales también para la preparación para el arte en otros campos. Los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores. En las primeras fases del *prácticum* reina la confusión y el misterio. El paso gradual hacia la convergencia de significados es mediado —cuando así sucede— por un diálogo peculiar entre estudiante y tutor en el que la descripción de la práctica se entremezcla con la ejecución; y las complejas formas de interacción entre los estudiantes y sus tutores tienden a conformar unos cuantos modelos básicos, cada uno de ellos ajustado a los diferentes contextos y tipos de aprendizaje. En estos términos, describiré la práctica del *prácticum*, las múltiples demandas que soportan aquellos que lo viven, y los tipos de arte de los tutores, incluyendo aquel arte por el que los obstáculos predecibles para aprender pueden superarse.

Además, cada uno de los ejemplos que se analizarán en la tercera y cuarta parte plantea cuestiones y consideraciones propias.

La clase magistral de interpretación musical se parece mucho a la situación propia del taller de diseño. Una y otra forma de *prácticum* sirven como ejemplo de las tradiciones discrepantes de la educación para el arte y ofrecen ejemplos muy relacionados de modelos de diálogo y tipos de competencia tutorial. En simultáneo, revelan diferencias importantes atribuibles a sus contenidos sustantivos diferentes y a sus medios reales.

La supervisión psicoanalítica se aleja algo más de los ejemplos anteriores, pero también se parece al diseño. Desde una perspectiva constructivista, los analistas son oyentes activos que construyen los significados desde el material proporcionado por sus pacientes y tratan de configurar una relación especial que conduzca a los usos psicoanalíticos propios de la transferencia. De manera similar, la supervisión psicoanalítica puede entenderse como un "prácticum reflexivo" en el que los estudiantes para terapeutas y sus tutores crean paralelismos —entre la práctica de uno y otro, dentro y fuera del *prácticum*— sobre cuya base potencian o impiden el trabajo de aprendizaje y tutoría.

Estos paralelismos, y la sala de los espejos que hacen posible, son también inherentes a los seminarios de la "teoría de la acción". En este último caso, no obstante, y porque tendremos acceso a los registros de la experiencia de estudiantes y tutores a lo largo de grandes períodos de tiempo, tendremos ocasión de estudiar ciclos de aprendizaje y de acción tutorial a largo plazo. Examinaremos cómo los "ciclos de fracaso" de los estudiantes evolucionan hasta llegar algunas veces a superarse, y cómo los tutores pueden aprender de la experiencia de muchos prácticos.

Por último, en el caso de la introducción de un nuevo currículum básico en un departamento de urbanismo, podremos explorar las formas en que el contexto institucional de una escuela profesional se resiste a la creación de un "prácticum reflexivo" y, en simultáneo, contiene las potencialidades para su desarrollo.

A partir del estudio de estos diversos ejemplos y experimentos, ensamblaré las líneas de una teoría del practicum reflexivo como un instrumento para la preparación en el arte; una respuesta a las situaciones difíciles de las escuelas profesionales cada vez más preocupadas por la necesidad de preparar a los estudiantes para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica.

No obstante, antes de continuar con la segunda, tercera y cuarta parte, presentaré un análisis más general de la habilidad artística en la práctica y una descripción más general de las funciones de un "prácticum reflexivo".

## 2. *La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción*

### Conocer en la acción

He utilizado el término *arte profesional* para referirme a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas. Nótese, sin embargo, que su arte es un variante esotérica, de gran poder, de aquellos tipos de competencia más familiares que todos nosotros manifestamos a diario en un sinfín de actos de reconocimiento, enjuiciamiento y ejecución práctica de nuestras habilidades. Lo que llama la atención sobre ambos tipos de competencia es que no dependen de nuestra capacidad para describir lo que

sabemos cómo hacer o incluso para albergar conscientemente en nuestra mente el conocimiento que revelan nuestras acciones. Como observó Gilbert Ryle, "lo que distingue una actuación razonable de una irracional no es su parentesco sino su procedencia, y esto vale tanto para una actuación de tipo intelectual como para una de tipo práctico. 'Inteligente' no puede definirse en términos de 'intelectual', 'ni saber *cómo*' en términos de 'saber *qué*'; 'pensar en lo que hago' no implica 'pensar qué hacer y a la vez hacerlo'. Cuando yo hago algo de manera inteligente... estoy realizando una sola cosa y no dos. Mi ejecución tiene una manera o un procedimiento especial, no unos antecedentes especiales" (1949, pág. 32). Por razones similares, mi difunto amigo Raymond M. Hainer hablaba de "saber más de lo que podemos decir" y Michael Polanyi, en *La dimensión tácita* (1967), acuñó el término *conocimiento tácito.*

Polanyi escribió, por ejemplo, acerca del extraordinario virtuosismo con el que reconocemos los rostros de nuestros conocidos. Señaló que, cuando reparamos en un rostro familiar en medio de una muchedumbre, nuestra experiencia de reconocimiento es inmediata. Normalmente, no utilizamos conscientemente ningún razonamiento previo ni recurrimos a comparar *este* rostro con imágenes de otros rostros grabados en nuestra memoria. Sencillamente vemos el rostro de la persona a la que conocemos. Y si alguien llega a preguntarnos cómo lo hacemos, cómo somos capaces de distinguir un rostro determinado entre cientos de otros más o menos similares a él, es probable que nos demos cuenta de que no podemos decirlo. Generalmente somos incapaces de elaborar una lista de los rasgos característicos de *este* rostro y distinguirlo de los demás rostros a su alrededor; y aun en el caso de poder hacerlo, la inmediatez de nuestro reconocimiento sugiere que no se debe a un listado de rasgos.

Polanyi también ha descrito nuestra común capacidad de apreciación táctil de las superficies de los materiales. Si nos preguntan acerca de lo que sentimos cuando exploramos la superficie de una mesa con nuestra mano, por ejemplo, tenemos tendencia a decir que la mesa tiene un tacto tosco, liso, pegajoso, o resbaladizo, pero es improbable que digamos que sentimos una cierta compresión o abrasión de las yemas de nuestros dedos. No obstante, debe ser éste el tipo de sensación que nos lleva a la apreciación de las cualidades de la superficie de la mesa. En palabras de Polanyi, percibimos a *partir* de las sensaciones de las yemas de los dedos y *en dirección hacia* las cualidades de la superficie de la mesa. De manera similar, cuando usamos un palo para escudriñar un agujero en un muro de piedra no centramos nuestra atención en las marcas que deja el palo en los dedos y en la palma de nuestra mano sino en las características del agujero (su tamaño y su forma, las superficies de las piedras que lo rodean...) que percibimos *a través* de las impresiones tácitas. Llegar a convertirse en alguien hábil en el uso de una herramienta que está en nuestras manos.

Con frecuencia, tales procesos de reconocimiento o apreciación adoptan la forma de juicios normativos. En el mismo acto por el que somos capaces de reconocer algo, también lo percibimos como "bueno" o "malo". Chris Alexander (1968) ha descrito cómo los artesanos reconocen la disarmonía de un elemento con el conjunto —su ejemplo más famoso es la confección de chalés rústicos al estilo de los campesinos eslovacos—, sin la más mínima capacidad o necesidad de describir con palabras las reglas que perciben como vulneradas. Y Geoffrey Vickers (1978), comentando el ejemplo de Alexander, ha ido aún más lejos al observar que, no sólo en el juicio artístico sino en todos nuestros juicios corrientes acerca de las cualidades de las cosas, podemos reconocer y describir desviaciones de una norma mucho más claramente de lo que somos capaces de describir la propia norma.

Esta capacidad parece tener mucho que ver con la forma en que aprendemos nuestras destrezas. Un profesor de tenis conocido mío escribe, por ejemplo, que él siempre empieza tratando de ayudar a sus alumnos a conseguir la sensación de "golpear la pelota correctamente". Una vez que reconocen esta sensación, la disfrutan, y aprenden a distinguirla de las diversas sensaciones asociadas con "golpear mal la pelota"; empiezan a ser capaces de detectar y corregir sus pro-

pios errores. Pero normalmente no pueden, y no lo necesitan, describir cómo es la sensación o a través de qué medios la producen.

Los médicos competentes dicen ser capaces de reconocer en ocasiones una determinada enfermedad en el mismo momento en que la persona afectada por tal enfermedad entra en su despacho. El reconocimiento se produce de inmediato y de manera global y, aunque el médico puede descubrir más tarde, en un examen más detenido del paciente, una serie de razones para su diagnóstico, con frecuencia le resulta imposible decir con precisión cuáles fueron los indicios que desencadenaron su juicio inmediato.

Chester Barnard, en el apéndice a *Las Funciones del Ejecutivo* (1938/1968), escribió acerca de nuestros "procesos no lógicos", con los que se refería a aquellos juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos. Por ejemplo, un muchacho que ha aprendido a lanzar una pelota realiza juicios inmediatos acerca de la distancia y los coordina con los movimientos de su cuerpo que intervienen en el acto del lanzamiento, aunque no puede decir cómo lo hace o ni siquiera incluso mencionar la distancia del lanzamiento que él estima. Una chica de bachillerato que ha aprendido a resolver ecuaciones de segundo grado, puede llevar a cabo, de forma espontánea, una serie de operaciones sin ser capaz de proporcionar una descripción precisa de los procedimientos que sigue cuando las resuelve. Un experto contable conocido de Barnard era capaz de "coger un balance de bastante complejidad y en minutos, o incluso segundos, obtener una serie de datos significativos del mismo" (pág. 306), si bien no podía describir en palabras los juicios y cálculos que intervinieron en la ejecución realizada.

De manera similar, aprendemos a realizar cosas tan complejas como andar a gatas, caminar, hacer juegos malabares o montar en bicicleta sin ser capaces de proporcionar una descripción verbal de estos actos, incluso moderadamente adecuada. En realidad, si se nos pide que digamos cómo hacemos tales cosas solemos dar respuestas incorrectas que nos traerían problemas si fuéramos a actuar en consecuencia. Cuando, por ejemplo, se le pregunta a alguien que sabe montar en bicicleta cómo evitar caerse cuando la bicicleta empieza a inclinarse hacia la izquierda, nos dirá que recupera su equilibrio girando la rueda hacia la derecha. Si en realidad lo hiciera así, muy probablemente se caería; por suerte, no obstante, el conocimiento implícito en nuestras acciones es incongruente con la descripción que hacemos de ellas.

Utilizaré el término *conocimiento en la acción* para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior —ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta— o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil, y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras "teorías" de la acción.

Aun así, independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre *construcciones*. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la ob-

servación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los "hechos", los "procedimientos", las "reglas" y las "teorías" son estáticos. Cuando, por ejemplo, sabemos cómo coger una pelota, anticipamos la llegada de la pelota por la forma en que extendemos y ahuecamos nuestras manos y por los ajustes automáticos que realizamos a medida que se acerca la pelota. Coger una pelota es una actividad continuada en la que el conocimiento consciente, la apreciación y los ajustes juegan su parte. De modo similar, ir serrando a lo largo de una línea marcada a lápiz requiere un proceso más o menos continuo de detección y corrección de las desviaciones de la línea. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad "inteligente". La *actividad* de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en *conocimiento* en la acción.

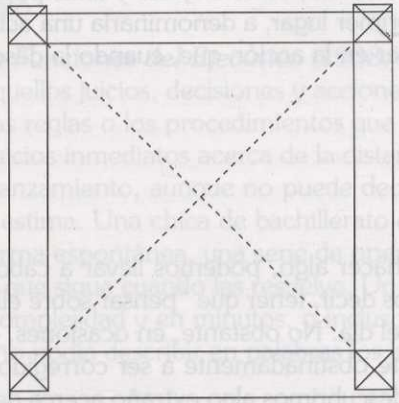
## Reflexión en la acción

Una vez que hemos aprendido cómo hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste sin, como solemos decir, tener que "pensar sobre ello". Nuestros conocimiento espontáneo en la acción suele acompañarnos a lo largo del día. No obstante, en ocasiones, esto no es así. Una rutina familiar produce un resultado inesperado; un error se resiste obstinadamente a ser corregido; o, a pesar de que las acciones rutinarias producen siempre los mismos resultados, descubrimos algo extraño acerca de ellas porque, por alguna razón, las hemos empezado a observar de manera distinta. Todas las experiencias de este tipo, agradables o desagradables, contienen un factor *sorpresa*. Algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas. En un intento por mantener la constancia de nuestros patrones usuales de conocimiento en la acción, podemos dar respuesta a la sorpresa dejándola de lado, sin prestar una atención particular a los síntomas que la producen o podemos responder a ella mediante la reflexión, y podemos hacerlo así de una o dos maneras.

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un "pararse a pensar". En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* —un período de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos— nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción.

Hace poco tiempo, por ejemplo, construí una cancilla a base de estacas de madera y correas. Había hecho un dibujo y calculado las dimensiones que quería, pero no había contado con el problema de mantener la estructura cuadrada. Cuando empecé a sujetar con clavos las correas a las estacas percibí un bamboleo. Sabía que la estructura se volvería rígida en el momento en que clavara una pieza en diagonal, pero ¿cómo podría estar seguro de que adoptaría una forma cuadrada? Me vino a la memoria un vago recuerdo sobre diagonales: en un rectángulo las diagonales son iguales. Cogí una vara de medir yardas con la idea de medir las diagonales, pero me di cuenta que no podía usarla sin mover la estructura. Se me ocurrió utilizar un trozo de cordel. Entonces se me hizo patente que para medir las diagonales necesi-

taba una ubicación precisa en cada esquina. Después de varias pruebas, descubrí que podría ubicar el punto central en cada esquina trazando diagonales allí (véase la ilustración). Clavé una punta en cada uno de los cuatro puntos centrales y utilicé las puntas como anclajes para el cordel de medir. Me llevó varios minutos calcular cómo ajustar la estructura para poder corregir los errores que encontré al medir. Y así, cuando tenía las diagonales iguales, clavé con puntas un trozo de correa a fin de asegurar con firmeza la estructura.



En este caso, un ejemplo que debe de tener muchos otros análogos en las experiencias de los carpinteros aficionados de todo el mundo, mi manera intuitiva de abordar la tarea me llevó a una sorpresa (el descubrimiento del bamboleo) que interpreté como un problema. En medio de la acción inventé procedimientos para resolver el problema, descubrí posteriores sorpresas desagradables y realicé inventos de corrección subsiguientes incluyendo algunos de escasa importancia pero necesarios para llevar adelante la idea de utilizar un cordel para medir las diagonales. Podríamos denominar a este tipo de proceso "por ensayo y error", si bien los ensayos no se relacionan entre sí aleatoriamente; la reflexión sobre cada ensayo y sus resultados establece el paso al siguiente ensayo. Tal patrón de indagación se describe mejor como una secuencia de "momentos" en un proceso de reflexión en la acción:

- Para empezar, existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación. El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente; y, además, funciona produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención. Por ejemplo, yo podría no haberme sorprendido por el bamboleo de mi cancilla porque podría no haberle prestado atención; la estructura podría haber terminado por no ser cuadrada y puede ser que yo no lo hubiese notado.

- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, preguntándonos algo así como: "¿qué es esto?" y, al mismo tiempo, "¿cómo he estado pensando sobre ello?". Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y, en simultáneo, sobre sí mismo.
- La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. En mi ejemplo, la sorpresa provocada por la observación del bamboleo me condujo a la formulación de un nuevo problema: "¿cómo mantener la cancilla con forma cuadrada?".
- La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. Con mi experimento del cordel de medir, no sólo comprobé mi comprensión de la forma cuadrada de la cancilla, sino también la igualdad de las diagonales y la eficacia de los procedimientos que había inventado para determinar cuándo las diagonales eran iguales. La experimentación *in situ* puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones.

Por supuesto que la descripción que aquí he dado está idealizada. Los pasos de la reflexión en la acción raras veces son tan distantes entre sí como yo los he hecho aparecer aquí. La experiencia de la sorpresa puede presentarse de modo tal que parezca que ya ha sido interpretada. La crítica y la reestructuración del conocimiento en la acción puede fundirse en un solo proceso. Pero independientemente de la diferencia de sus momentos o de la constancia de la secuencia de éstos, lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizá también en otras que juzgaremos similares.

La distinción entre reflexión y conocimiento en la acción puede que resulte sutil. Un buen práctico ajusta sus niveles de respuesta a las variaciones que se producen en los fenómenos. En su apreciación paso a paso de un proceso, despliega todo un repertorio de imágenes de contextos y de acciones. Así, un lanzador de béisbol adapta el estilo de su lanzamiento a las peculiaridades de un determinado bateador o de una determinada situación en el juego. Un jugador de tenis realiza cambios en el juego en fracciones de segundo con el fin de contrarrestar los cambios de estrategia de su oponente. En casos así, podemos decir que el práctico responde a la *variación* más que a la *sorpresa*, ya que los cambios en el contexto y el nivel de respuesta nunca traspasan los límites de lo familiar.

Sin embargo, en cierto tipo de procesos que, vistos desde fuera, pueden parecerse a los descritos anteriormente, un buen práctico puede integrar la reflexión en la acción en simultáneo con una tranquila ejecución de una tarea en curso. Hace poco, escuché la historia de un violoncelista a quien se le había pedido sumarse a la interpretación de una nueva pieza de música de cámara. A causa de una enfermedad, faltó a los primeros ensayos y por fin hizo acto de aparición justo el día anterior al estreno de la obra. Se sentó con el resto de los músicos y repentizó como pudo su parte llegando a ejecutarla tan bien que el director no tuvo necesidad de introducir cambios en la interpretación. A medida que el violoncelista iba repentizando la partitura, es seguro que no podía saber donde destacaba más la pieza. Sin embargo,

cabe suponer que debió haberse percatado de la dirección que cobraba en cada momento, recogiendo en su ejecución las líneas de desarrollo que los demás músicos ya dominaban. Sin duda, hubo de encontrar sorpresas como respuesta a lo que, de un modo automático, él concebía como una interpretación guiada por su sentido de deducción del conjunto. Y la ejecución de esta proeza le dejó con una comprensión recién desarrollada de la pieza musical y de cómo interpretarla, lo que él revelaría como conocimiento en la acción el día del estreno.

Cuando los buenos músicos de jazz improvisan juntos muestran, de un modo algo similar, una forma de reflexión en la acción integrada suavemente en la interpretación en curso. Escuchándose unos a otros, escuchándose a sí mismos, "sienten" por donde va la música y en función de ello ajustan su propia forma de interpretar. La idea que anuncia uno de los intérpretes será captada por otro, elaborada y convertida en una nueva melodía. Cada músico realiza invenciones sobre la marcha y da respuesta a las sorpresas provocadas por las invenciones de los otros músicos. Pero el proceso colectivo de invención musical se organiza en torno a una estructura subyacente. Existe un esquema común de métrica, melodía y desarrollo armónico que proporciona a la pieza un orden predecible. Además, cada músico dispone de un repertorio de ideas musicales en torno a las cuales puede ir entrelazando variaciones a medida que lo pide el momento. La improvisación consiste en variar, combinar, y volver a combinar un conjunto de ideas dentro de un esquema que proporciona coherencia al conjunto de la obra musical. A medida que los músicos sienten en qué direcciones se va desarrollando la música, le van dando un nuevo sentido. Reflexionan en la acción sobre la música que están produciendo de un modo colectivo, aunque, por supuesto, no por medio de palabras.

Su proceso nos recuerda los patrones familiares de la conversación cotidiana. En una buena conversación, predecible en ciertos aspectos y en otros no, los participantes seleccionan y desarrollan temas de charla y cada uno va dándole vueltas a estos temas introduciendo variaciones sobre el propio repertorio de cosas por decir. La conversación es una improvisación verbal colectiva. A veces cae en rutinas convencionales —por ejemplo, la anécdota, con sus comentarios y reacciones colaterales, o el debate— que se desarrollan según la pauta y el ritmo de interacción que a los participantes, sin habérselo planteado conscientemente, les parece oportuno poner en común en el contexto de una división cambiante de tareas. Otras veces puede haber sorpresas, cambios inesperados en el curso o direcciones de su desarrollo para los que los participantes inventan respuestas sobre la marcha.

En todos estos ejemplos, los participantes están haciendo algo. A partir de los materiales musicales o de los temas de charla, son capaces de construir una pieza musical o una conversación, un artilugio con su propio significado y coherencia. Su reflexión en la acción es una conversación reflexiva con los materiales de una situación; "conversación", ahora, en un sentido metafórico. Cada uno desempeña su propio papel cambiante y progresivo en la ejecución colectiva, "escucha" las sorpresas —o, como yo lo llamaré, "charla retrospectiva"— que se producen en relación con los primeros pasos y responde por medio de la producción automática de nuevos pasos que proporcionan un nuevo significado y nuevas direcciones al desarrollo del artilugio. El proceso nos recuerda aquella descripción que Edmund Carpenter hacía del escultor esquimal que pacientemente tallaba un hueso de reno, examinando la forma que progresivamente iba emergiendo, y exclamando finalmente: "¡Ah, foca! ".

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar *sobre* nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante.

Pero nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura. Las reflexiones de un "quarterback" un lunes por la mañana pueden estar cargadas de significado si la persona que reflexiona es el "quarterback" que jugará (y lo hará de un modo diferente a causa de su pase de "quarterback" del lunes por la mañana) en el partido del sábado siguiente. Cuando vuelvo a pensar acerca de mi experiencia con la cancilla de madera, puede ser que consolide mi comprensión del problema o imagine una solución mejor o más general. Si lo hago, mi reflexión actual sobre mi anterior reflexión en la acción comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual me voy convirtiendo en un carpintero más diestro (aunque todavía aficionado). En realidad, como veremos en capítulos posteriores, estos distintos niveles y tipos de reflexión juegan papeles importantes en la aprehensión del arte.

## La práctica

Hasta aquí, en este capítulo, he ido cambiando el centro de atención desde el arte especializado y esotérico de la práctica profesional hasta el más corriente, pero no menos interesante, arte de la vida cotidiana. Lo he hecho así para demostrar que el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar *tipos* de competencias que ya poseemos.

No obstante, el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos; y los roles del conocer y el reflexionar en la acción en la práctica profesional competente, son también diferentes.

Everett Hughes, como ya he mencionado, definió al profesional como alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana (Hughes, 1959). El vio la demanda de conocimiento extraordinario del profesional estrechamente relacionada con un pacto paradigmático con la sociedad. En recompensa por el acceso a su conocimiento especial, al profesional se le otorga un mandato especial para el control social en asuntos propios de su pericia, una licencia para determinar quién entrará a formar parte de su campo profesional y un grado relativamente elevado de autonomía en la reglamentación de su práctica. Así, en estrecha relación con la propia idea de una profesión, encontramos la idea de una comunidad de prácticos cuyo conocimiento especial los hace sobresalir por encima de otros individuos respecto a los que mantienen derechos y privilegios especiales.

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular: por ejemplo, los juzgados, las instituciones educativas, los hospitales y las empresas. Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad (por ejemplo: casos, visitas de pacientes o lecciones) y son modeladas a nivel social e institucional de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Una "práctica" consta de fragmentos de actividad divisibles en clases más o menos familiares, cada una de las cuales es vista como una profesión para el ejercicio de un cierto tipo de conocimientos.

Los miembros de una profesión se diferencian entre sí, por supuesto, en sus respectivas subespecializaciones, en las particulares experiencias y perspectivas que aportan a su trabajo y en sus estilos de actuación. Pero también comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, más o menos organizado sistemáticamente, y lo que Geoffrey

Vickers ha denominado un "sistema apreciativo": el conjunto de valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar las situaciones-prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable.

El conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento *en la práctica* se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por sus sistema de valores.

Esto es todo lo que podemos decir sin hacer referencia explícita a una determinada epistemología de la práctica profesional. Más allá de este punto, sin embargo, nuestra concepción del conocimiento de un práctico afectará en gran medida a nuestras descripciones de las funciones y las interacciones del conocimiento profesional y del arte profesional.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, como ya he indicado, un práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Trata de encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines que no admiten ambigüedades: en medicina, la salud; en la ley, el éxito en el pleito; en los negocios, el beneficio. Su eficacia se mide por su éxito en encontrar, en cada caso, las acciones que producen los efectos deseados que son consecuentes con sus objetivos. Vista así, la competencia *profesional* consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica, a la solución de los problemas instrumentales de la práctica.

Desde esta perspectiva, podemos distinguir dos tipos de situaciones de la práctica y dos formas de conocimiento que resultan apropiadas.

Existen situaciones familiares en las que el práctico puede resolver el problema mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados del tronco del conocimiento profesional. En urbanismo, por ejemplo, hay reglas de estimación empírica que le sirven a un planificador para calcular, de acuerdo con una determinada ordenanza municipal para esa zona, el número de espacios de aparcamiento necesarios para cada unidad familiar en un edificio de viviendas. En medicina, se producen diagnósticos rutinarios de ciertas alteraciones de los pacientes lo mismo que prescripciones rutinarias para ciertas enfermedades familiares que no resultan complicadas.

Hay también situaciones no tan familiares donde el problema no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación y el *corpus* disponible de teorías y técnicas. Es frecuente, en este tipo de situaciones, hablar de "pensar como un médico" —o como un abogado o como un directivo empresarial— para referirse a los tipos de indagación mediante los que los prácticos competentes recurren al conocimiento disponible para resolver aquellas situaciones de la práctica en las que la aplicación de dicho conocimiento resulta problemático. En este mismo sentido, los típicos ejercicios de las facultades de Derecho conducen a los estudiantes a través de un proceso que comienza con una declaración de "los hechos del caso" y continúa con patrones característicos de razonamiento para determinar qué cuestiones legales se ponen más en juego en el caso y qué precedentes judiciales resultan más pertinentes para su resolución. De un modo similar, los estudiantes de medicina aprenden a "hacerse cargo de un caso real de enfermedad" en el que el estudiante, a partir de observaciones generalizadas, examen físico, entrevistas y pruebas de laboratorio, debe razonar acerca de cómo llegar a un diagnóstico plausible sobre la enfermedad del paciente y el tipo de tratamiento que aconseja.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, "pensar como un/una..." debe comprenderse como un tipo de indagación gobernado por la regla. El práctico competente se concibe, desde esta perspectiva, como alguien que sigue reglas para la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo que le permite establecer claras conexiones entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional, en donde tales conexiones resultan inicialmente problemáticas. Tales reglas se supone que son explicables, en el caso de que no resulten ya explícitas en sí mismas. Los "sistemas expertos", hoy tan populares en la medicina hospitalaria al igual que en otros campos, intentan hacer explícitas las fases de información, las reglas y los procedimientos mediante los que el conocimiento profesional se aplica a casos problemáticos singulares (Kassirer y Gorry, 1970).

En este contexto, apenas queda sitio para el arte profesional excepto que se considere como un problema de estilo implantado en la habilidad técnica. Se podría reconocer la existencia de artistas profesionales capaces de dar sentido a situaciones de singularidad e incertidumbre, pero no hay forma de hablar razonablemente acerca de su arte a no ser que, quizá, mencionemos el hecho de que siguen reglas que todavía no han llegado a ser explícitas.

Desde la perspectiva de la epistemología de la práctica que, de forma alternativa, se sugiere en este libro, el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional.

Desde este enfoque, podríamos reconocer como un caso límite aquellas situaciones en las que es posible llevar a cabo una aplicación rutinaria de los procedimientos y reglas existentes a situaciones problemáticas concretas. Más allá de estas situaciones, las reglas familiares, las teorías y las técnicas se ponen en funcionamiento en ejemplos concretos a través de la mediación de un arte que consiste en una forma limitada de reflexión en la acción. Y aún más allá de éstas, podríamos reconocer casos de complejo diagnóstico en los que los prácticos no sólo siguen reglas de indagación sino que, algunas veces, responden también ante resultados que les sorprenden mediante el recurso a la invención de nuevas reglas sobre la marcha. Este tipo de reflexión en la acción es central al arte con que los prácticos algunas veces clarifican situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Por ejemplo:

- Un médico, consciente de que un 85 por ciento de los casos que vienen a su consulta no figuran "en el libro", reacciona ante la singular configuración de síntomas de un paciente inventando y probando un nuevo diagnóstico.
- Un investigador de mercados, encargado de comprobar las reacciones de los consumidores ante un nuevo producto, descubre que éstos han visto en el producto determinados usos que él nunca imaginó y reacciona replanteándose el producto en función de los descubrimientos de los consumidores.

En casos así, el práctico experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles. El práctico reacciona ante lo inesperado o lo extraño reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema; e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el "experto" cuyo comportamiento está modelado.

Subyace a esta particular visión de la reflexión en la acción de los prácticos una concepción *constructivista* de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de la competencia profesional.

La racionalidad técnica descansa en una *concepción objetivista* de la relación del práctico competente con la realidad que conoce. Desde este punto de vista, los hechos son los que son y la verdad de las creencias se comprueba con toda exactitud mediante la referencia a éstos. Todos los desacuerdos significativos se pueden resolver, al menos en principio, mediante la referencia a los hechos. Y el conocimiento profesional descansa fundamentalmente sobre una base de hechos.

Desde el punto de vista constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por *aceptar* como la realidad. En su conjunto, los prácticos están permanentemente comprometidos con aquello que Nelson Goodman (1978) denomina "la construcción del mundo". A través de incontables actos de atención y descuido, denominación, clarificación, establecimiento de límites y control, los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad. Están en transacción con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas, configurando sus roles y construyendo las situaciones de la práctica para hacer operativos sus esquemas de rol. En otras palabras, los prácticos poseen una forma particular, profesional, de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

## Prácticum

Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.

Puede aprender la práctica de una o de varias maneras. En muy contadas ocasiones, puede aprender la práctica por sí mismo, de la forma en que aprendemos a cazar, a hacer trabajos de carpintería o a cometer acciones criminales. Puede convertirse en aprendiz de otros prácticos experimentados, como todavía hacen muchos artesanos, trabajadores de la industria y profesionales. O puede participar en un *prácticum*.

La elección de la práctica por uno mismo posee la ventaja de la libertad: la libertad de experimentar sin la coacción de las concepciones recibidas. Pero también tiene la desventaja de exigir de cada estudiante reinventar la rueda, ganar poco o nada de la experiencia acumulada de otros. El aprendizaje iniciático ofrece una exposición directa a las condiciones reales de la práctica y a las pautas del trabajo. Pero la mayor parte de las oficinas, fábricas, empresas y clínicas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación que se les demanda. Las presiones para pasar a la acción suelen ser importantes; el tiempo es oro y los errores resultan caros. Los profesionales experimentados han aprendido, además, a esperar que los aprendices vengan provistos de unas destrezas para la práctica muy elementales. No obstante, muchos "noveles" aprenden todavía a través de un aprendizaje iniciático, y muchos prácticos veteranos y críticos de la preparación profesional aún lo ven como el método a elegir.

Un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la prác-

tica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *prácticum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad.

Cuando un estudiante ingresa en un *prácticum* se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas en el *prácticum:* que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales por el *prácticum.* Debe aprender "la práctica del *prácticum*": sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades; y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender.

El trabajo del *prácticum* se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de "aprendizaje experiencial" .

Los estudiantes realizan sus prácticas en un doble sentido. De una forma simulada, parcial o respaldada, los estudiantes se comprometen con la práctica que desean aprender. Pero también practican, como cuando uno toca el piano, aquellas cosas que en sus respectivos campos son análogas a las escalas y arpegios del pianista. Y hacen todas estas cosas bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro de un taller, un médico supervisor o un instructor de casos, por ejemplo. De vez en cuando, estos individuos pueden enseñar en un sentido convencional, transmitiendo información, defendiendo teorías o describiendo ejemplos de la práctica. No obstante, suelen trabajar más como tutores cuyas principales actividades son demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar.

La mayor parte de los prácticos incluyen grupos de alumnos que, con frecuencia, resultan tan valiosos unos para los otros como el mismo tutor. Algunas veces desempeñan el papel de tutor y es, precisamente, por medio de su grupo de iguales que un estudiante puede meterse de lleno en el mundo del *prácticum* —todo lo que rodea a un taller de diseño, un conservatorio de música o la supervisión psicoanalítica, por ejemplo— aprendiendo nuevos hábitos de pensamiento y acción. El aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el aprendizaje *experiencial,* con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque los estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambian de contexto.

Nuestra perspectiva del trabajo que se realiza en un *prácticum* y de las condiciones y procesos que le son propios, depende en parte de nuestra concepción de los tipos de conocimiento esenciales para una competencia profesional. Los tipos de conocimiento que se describen en la sección anterior, y las diferentes perspectivas que sobre ellos se dieron en dicha sección, sugieren diferentes concepciones de un *prácticum.*

Si vemos el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas, y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, veremos el *prácticum* en su conjunto como una forma de preparación técnica. Será competencia del instructor transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica. Desde esta perspectiva se podría imaginar un *prácticum* para aprender un lenguaje informático, las técnicas de química analítica o los métodos de análisis estadístico. Se esperaría que los alumnos adquiriesen el material por medio de lecturas, charlas y observación, familiarizándose con ejemplos de problemas de la práctica ajustados a las ca-

tegorías apropiadas de la teoría y de la técnica. El papel del tutor consistiría en observar la actuación de los alumnos, detectar errores de aplicación y señalar las respuestas correctas.

Si vemos el conocimiento profesional en términos de "pensar como un/una..." directivo, un abogado o un profesor, los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes pero aprenderán, también, las formas de indagación que sirven a los prácticos componentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Los ejercicios habituales de las clases de una facultad de derecho y de la medicina hospitalaria son buenos ejemplos de esta concepción. En un *prácticum* de este tipo se supone que hay una respuesta correcta para cada situación, algún tema en el *corpus* de conocimiento profesional que se considera eventualmente apropiado para el caso en cuestión. Pero en función de la propia concepción que se tenga del "pensar como un/una...", los tutores pueden poner énfasis bien en las *reglas* de indagación o bien en la reflexión en acción por lo que, en ocasiones, los estudiantes deben desarrollar nuevas reglas y métodos propios.

Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, como los arriba señalados, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación.

Es importante añadir que el tercer tipo de *prácticum* no necesita excluir el trabajo del primero y del segundo. Quizá aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.*

Existen prácticos de este tercer tipo, en mayor o menor medida, en las tradiciones marginales de los estudios de arquitectura y de los conservatorios. Algunas veces aparecen asociados con los períodos de aprendizaje iniciático o, aunque menos frecuentemente y sin un *status* o legitimidad formal, en las clínicas, talleres e internados de las escuelas profesionales. Estos prácticos son reflexivos en tanto que persiguen ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción. Son reflexivos, como veremos, también en el sentido de que dependen para su efectividad de un diálogo reflexivo y recíproco entre el tutor y el alumno. Estos prácticos, así como su diseño, su dirección, sus condiciones y sus dilemas característicos centran la atención de los capítulos que siguen.

---

* Hay aquí dos cuestiones que resultan de análoga importancia. La primera es que el conocimiento en la acción que caracteriza a los prácticos competentes en un campo profesional no es el mismo que el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas de formación; en cualquier caso, la relación entre los dos tipos de conocimiento debería considerarse como una cuestión no cerrada. El conocimiento en la acción más usual puede ser una aplicación del conocimiento profesional científico que se enseña en las escuelas, puede coincidir parcialmente con él o puede no tener nada que ver. Esta cuestión es similar a la que Charles Lindblom y David Cohen plantean en *El conocimiento utilizable* (1979).

La segunda cuestión es que los profesionales competentes de la práctica poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo conocimiento en la acción a través de una reflexión en la acción emprendida en aquellas zonas indeterminadas de la práctica. Las fuentes del conocimiento en la acción incluyen esta reflexión en la acción y no se limitan a la investigación producida por los centros superiores de formación de las universidades.

# CAPÍTULO II: Modelos de formación. Sistema de organización

# Introducción

*Los artículos y trabajos que incluye el presente capítulo de "Modelos de formación. Sistema de organización", proceden de fuentes diversas: materiales recopilados de un curso de formación de asesores y asesoras, una publicación oficial y artículos de revista especializada. Todos ellos ofrecen pautas para organizar la formación permanente del profesorado desde el momento que se inicia, incidiendo tanto en la planificación (diagnóstico, diseño, formación y evaluación), como en la contextualización y puesta en práctica de esos presupuestos teóricos en las instituciones de formación.*

*El capítulo se abre con un trabajo de Francisco Imbernón, quien defiende la necesidad de profundizar en las etapas de diagnóstico y diseño de la planificación de la formación. Será necesario, según este autor, analizar obstáculos y recursos de distinta índole: institucionales, humanos y organizativos, para conocer de modo óptimo las características y necesidades del territorio donde se va a llevar a cabo la planificación.*

*Los tres documentos restantes tratan sobre las características que han definido a los Centros de Profesores y ofrecen una panorámica de su origen y del estado actual de las instituciones dedicadas a la formación. Los trabajos tienen distinto grado de concreción; desde el informe publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, que constituye el marco teórico e institucional, pasando por el artículo de Pereyra, que analiza el modelo británico y el origen de los Centros de Profesores en España, para llegar a un ejemplo concreto de una experiencia llevada a cabo en el C.E.P. de la Axarquía de Málaga. La lectura de estos documentos puede aportar al equipo pedagógico una visión histórica de la institución que ofrezca pistas para mejor adaptar a su contexto las premisas generales abordadas desde los planteamientos ministeriales y dar lugar al surgimiento de propuestas que puedan facilitar y optimizar la actuación del Centro de Profesores y de Recursos.*

*En los diferentes trabajos se pone de manifiesto la necesidad de plantear una reforma debido, entre otras cosas, a que la formación inicial parece incompleta; a la dificultad de adaptación del sistema educativo a una sociedad con rápidos cambios; a la exigencia de los propios docentes a una actualización, etc.; reforma que, además, tenga en cuenta las experiencias anteriores, tanto de los Movimientos de Renovación Pedagógica como de otras prácticas y ensayos de países extranjeros, pero siempre adaptándolos al contexto educativo español.*

*Otro de los aspectos en los que se coincide es en el de señalar las características que conviene que reúnan los Centros de Profesores y de Recursos: centro de*

*actualización y formación permanente, centro de desarrollo curricular y de investigación aplicada, de información, de recursos, de orientación, museo pedagógico y centro social. Asimismo, la concepción defendida para toda la institución de formación es la de ser un espacio que dé respuesta a las necesidades del profesorado de una zona, determinando las finalidades y objetivos que el Plan de actuación pretende llevar a cabo en el territorio y las implicaciones en todos los ámbitos de la formación permanente.*

*Finalmente, todos apuntan hacia la misma conclusión: la necesidad de desarrollar un modelo alternativo de formación que tenga lugar en el propio centro de trabajo; de modo que sean los docentes sujetos activos de su propia formación, para que tengan un papel dinámico en el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares, permitiendo el análisis de su práctica diaria e introducir los cambios necesarios, inscribiéndose dentro del paradigma del profesor-investigador.*

*Resulta obvio que serán los intereses y el trabajo de cada equipo pedagógico de la institución de formación, los móviles que abran vías de discusión y análisis sobre las posturas mantenidas por los diversos autores, referidas a los distintos modelos presentados. La elección de uno u otro enfoque condicionará, de alguna manera, la elección de uno u otro modelo curricular y de formación del profesorado del ámbito de actuación de cada equipo.*

# Bibliografía comentada

IMBERNÓN, F.: *Planificar la formación permanente del profesorado,* Curso de Asesores y Asesoras de Formación de C.E.P., 1990/1991.

*Sumario*: Etapa de diagnóstico y diseño. Etapas en la planificación de la formación permanente. Diagnóstico de la formación permanente. Diseño de la formación permanente. Las sesiones de formación permanente. Planificar las sesiones de formación permanente. Cuadros.

En el artículo, Francisco Imbernón desarrolla las etapas de diagnóstico y diseño que deben tenerse en cuenta en la planificación de la formación permanente del profesorado. Igualmente aboga porque exista una evaluación del proceso a medio y largo plazo para, con ello, hacer consciente el cambio que se produce. En el texto, el autor señala cuatro etapas fundamentales dentro de la planificación de la formación: diagnóstico, diseño, formación y evaluación, aunque se centra primordialmente en las dos primeras. Adjuntados al final del trabajo, aparecen numerosos cuadros, esquemas y ejemplificaciones que facilitan el trabajo del equipo pedagógico, dando pautas para llevar a buen término las sesiones de formación.

M.E.C.: "Los Centros de Profesores: Características de la nueva política de formación permanente del profesorado" en *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria* (*1983-1986*), Madrid, 1986.

*Sumario*: Nuevo modelo de formación permanente del profesorado. Los institutos de Ciencias de la Educación: Características de su gestión. Una vía paralela de perfeccionamiento y renovación pedagógica. Razones para

una reforma. Características de un modelo alternativo de formación permanente del profesorado. Qué es un Centro de Profesores. Proyecto político *versus* proyecto educativo. El proceso de creación de los C.E.P. El reto de un proyecto de futuro. Desarrollo profesional de los enseñantes. El currículum y desarrollo curricular. Reflexión teórica y práctica responsable.

Este documento corresponde a la segunda parte de uno más amplio, titulado *Informe sobre la formación del profesorado de Enseñanza Básica y de Secundaria (1983-1986),* publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuyo contenido consta de cuatro partes, una dedicada al balance de la gestión de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, otra a describir las características de los Centros de Profesores, una tercera presenta los resultados de una encuesta que recoge lo que piensan los docentes sobre su profesión y una última sobre las políticas y planes de perfeccionamiento del profesorado del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

El trabajo que nos ocupa, *Los Centros de Profesores: características de la nueva política de formación permanente del profesorado*, hace un recorrido de su génesis e historia, cuestionándose el modelo tecnológico de formación permanente anterior y plantea una alternativa de perfeccionamiento y renovación pedagógica, basada en los modelos de interacción social, resolución de problemas e investigación colaborativa. Las características de este modelo están referidas a una formación permanente ligada al lugar de trabajo, conviertiendo al centro en núcleo dinamizador en el que los propios enseñantes lo gestionan, favoreciéndose, además, la participación de otras instituciones y el trabajo conjunto del profesorado de Primaria y Secundaria.

El estudio finaliza enumerando las características que definen a un Centro de Profesores, entre las que están la de ser un centro de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular e investigación aplicada, de información, de recursos, etc. Asimismo se describen experiencias extranjeras anteriores a la nuestra y el perfil que debían tener los directores y directoras en el proceso de creación de los primeros Centros de Profesores.

PEREYRA, M.: *La filosofía de los Centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 114 (junio 1984).

*Sumario*: De los felices sesenta a los atribulados setenta: el contexto de una fulgurante expansión educativa. Los Centros de Profesores: la innovación educativa a través del desarrollo del profesor. Los Centros de Profesores: la filosofía y la realidad. ¿Una idea romántica o una realidad deplorable? La adaptación, no adopción, del modelo de los Centros de Profesores a la realidad española. Referencias bibliográficas.

El autor realiza un recorrido por los años sesenta, que, según su opinión, constituyeron uno de los períodos más densos de investigación, discusión y revisión de la teoría y la práctica educativa. Asimismo, señala la importancia de la innovación educativa y el auge de los sistemas descentralizados en la década de los setenta. En el artículo, se realiza una descripción del sistema educativo británico, especialmente de los Teacher's Centres, cuyo presente está atravesando momentos críticos. A continuación, se pasa a analizar las circunstancias históricas y sociales de la puesta en marcha de los Centros de Profesores en España, muy distintas al modelo británico; pero, a pesar de la diferencia y dificultad, la filosofía general —que los docentes sean sujetos activos de su propia formación, que gestionen la institución y de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos currícula, etc.— permanece.

YUS RAMOS, R., y LÓPEZ BLANCO, J. B.: *Tres modelos de perfeccionamiento para un C.E.P.* (C.E.P. de la Axarquía, Málaga), "Cuadernos de Pedagogía", n.° 160.

*Sumario*: La necesidad de un marco teórico para el perfeccionamiento. Análisis de la situación. Los modelos de perfeccionamiento. El perfeccionamiento grupal y el modelo autónomo. El desarrollo de un plan de seguimiento. Algunas conclusiones.

En el artículo se describe la experiencia llevada a cabo en el Centro de Profesores de la Axarquía (Málaga). Se parte del análisis de la situación geográfica y de los intereses del profesorado y, de ello, resultan cuatro tipologías: reacio-conservador, innovador-técnico, innovador-indefinido e innovador-investigador.

En función de esta clasificación, se destacan tres modelos de perfeccionamiento: **modelo transmisivo**, se identifica con el clásico "cursillo", obedece a un planteamiento vertical y no suele generar una dinámica permanente de perfeccionamiento; **modelo implicativo**, se identifica con el concepto de "curso", obedece a un planteamiento horizontal y puede generar una dinámica más o menos estable de perfeccionamiento; **modelo autónomo**, se identifica con los seminarios permanentes, colectivos de renovación (Movimientos de Renovación Pedagógico) y grupos de trabajo, obedecen a un planteamiento grupal, y aunque pueden surgir dificultades en su proceso de trabajo, sus necesidades deberían ser atendidas y apoyadas por el Centro de Profesores; este es el modelo por el que opta el C.E.P. de la Axarquía, inserto dentro del paradigma profesor-investigador.

# Documentos complementarios

# Planificar la formación permanente del profesorado

FRANCISCO IMBERNÓN

## 1. Etapa de diagnóstico y diseño

En el proceso de reforma educativa en el que ya estamos inmersos, y que durará unos cuantos años, se ha destacado la importancia capital de la formación permanente. Paralelamente, se han ido extendiendo los argumentos que justifican que la formación permanente asuma una función preponderante dentro de los Sistemas Educativos, y nadie duda ya de que dicha formación ha de diseñarse, ejecutarse y evaluarse correctamente teniendo en cuenta criterios de adecuación a las necesidades del sistema, de los profesores y de los alumnos. En este contexto, el problema surge ahora en el nivel de las resoluciones, ¿cómo llevarlo a cabo?

En este artículo se trata únicamente la etapa de diagnóstico y de diseño, posteriormente analizaremos las dos etapas siguientes.

En nuestro país, pese a la tradición histórica en la puesta en práctica de estrategias de formación permanente, no se da una preocupación equivalente respecto de la planificación y la evaluación de las intervenciones educativas. Y si no se cuenta con una planificación, y la consiguiente evaluación, de la formación permanente, para medio y largo plazo, todo el proceso de modificación de conocimientos y actitudes que intenta impulsar la Reforma educativa puede quedarse simplemente en pequeños cambios formales.

Pero no es únicamente como consecuencia de una situación coyuntural, como puede ser la reforma educativa en marcha, sino que el proceso educativo, *per se*, genera siempre necesidades de formación, y sobre todo por el cambio constante del entorno: de la cultura social, de la política educativa, de los avances tecnológicos, de las personas, de la planificación...

### *1. Etapas en la planificación de la formación permanente*

Planificar la formación permanente requiere tener en cuenta cuatro etapas fundamentales: diagnóstico, diseño, formación y evaluación. Por supuesto que estas cuatro etapas han de formar parte de un Plan específico de perfeccionamiento del profesorado que contemple todos los elementos de formación y que se enmarque, a su vez, dentro de una determinada política educativa. De ahí que definamos el Plan de formación permanente como una acción formativa ofertada a todo el profesorado de un determinado territorio, que se realiza en una zona concreta con el objetivo de cubrir unas necesidades específicas del profesorado, ya sea

en función de una carencia de su formación o bien en función de problemas detectados en los alumnos o planteados por ellos, o del propio Sistema Educativo.

El plan de formación permanente ha de considerar diversos elementos cuya configuración definitiva se llevará a cabo en un proceso final, una vez se hayan realizado dos pasos fundamentales: el diagnóstico previo y el diseño.

## 2. *Diagnóstico de la formación permanente*

Para llevar a cabo el diseño de la formación permanente, es necesario realizar un diagnóstico previo de la situación. Este diagnóstico deberá, estableciendo una especie de mínimo común múltiplo, identificar y reconocer las necesidades de formación del profesorado de la zona: valorar si la institución organizadora de la formación permanente tiene capacidad para suministrar las actividades adecuadas y analizar qué estrategias metodológicas se han utilizado anteriormente con éxito.

En el diagnóstico previo es pues prioritario efectuar un análisis de necesidades. Pero detectar las necesidades y analizarlas es mucho más complejo de lo que a primera vista podría parecer, ya que el propio concepto de necesidad es demasiado confuso y vago. A pesar de ello, por lo que se refiere al contexto de la formación permanente del profesorado podemos decir que necesidad es aquella carencia, común al profesorado de un territorio, la satisfacción de la cual hará más eficaz la acción educativa.

El equilibrio entre análisis de necesidades del territorio (infraestructura y servicios), del profesorado (aspectos temáticos), de los alumnos (aspectos de concreción) y del Sistema Educativo (aspectos institucionales) permitirá distinguir entre necesidades superficiales, a desestimar, y necesidades profundas en las que incidir. Es fundamental detallar al máximo el supuesto déficit de formación que se detecta en el territorio y cuáles son las posibles causas del problema.

Los objetivos que se pretenden conseguir (primer elemento a definir en el plan de formación) han de estar en consonancia con los resultados del diagnóstico previo efectuado. Hasta que no se haya llevado a cabo un diagnóstico de las condiciones previas, no habría que empezar a diseñar un plan de formación permanente. Sólo siguiendo un minucioso diagnóstico se podrán posteriormente establecer criterios de organización y de evaluación rigurosos que lleven a la formación permanente a unos resultados de eficacia y de adecuación a las verdaderas necesidades.

Un aspecto a menudo olvidado por las instituciones públicas que ofertan y suministran formación permanente es la realización del análisis de la demanda inicial. En formación permanente, cada demanda ha de ser analizada meticulosamente: quién la solicita, a quién se dirige, qué se pretende y por qué; ello evitará realizar ofertas minoritarias o elitistas de formación permanente, y, por el contrario, permitirá clasificar el tipo de demanda y el público potencial a quien se dirige, estimando los argumentos del territorio o colectivo y el grado de prioridad.

### 3. *Diseño de la formación permanente*

El diseño conlleva como mínimo realizar dos importantes análisis: de obstáculos y de recursos. Estos análisis han de servirnos para profundizar en diversos aspectos que nos aseguren la buena marcha posterior de la formación permanente. En líneas generales, los aspectos a considerar pueden ser los institucionales, los humanos y los organizativos (espaciales, temporales y materiales). Los elementos que forman parte de cada aspecto pueden contrastarse en los cuadros 1 y 2.

**Cuadro 1. Análisis de obstáculos**

| Tipos de obstáculos | Obstáculos salvables | Obstáculos insalvables |
|---|---|---|
| *a)* Institucionales<br>• Política de formación de la Administración.<br>• Funcionamiento de las instituciones implicadas.<br>• Relaciones jerárquicas.<br>• Etcétera. | | |
| *b)* Humanas<br>• Responsables de la sesión.<br>• Coordinadores.<br>• Formadores.<br>• Participantes. | | |
| ORGANIZATIVOS<br>Espaciales:<br>• Lugar.<br>• Locales, infraestructura, medios. | | |
| Temporales:<br>• Duración horario.<br>• Fechas. | | |
| Materiales:<br>• Presupuesto.<br>• Viajes.<br>• Material.<br>• Alojamiento. | | |

**Cuadro 2. Análisis de recursos**

| Tipos de recursos | Recursos directos | Recursos indirectos |
|---|---|---|
| *a)* Institucionales<br>• De la institución organizadora (las del cuadro I).<br>• Fuera de la institución. | | |
| *b)* Humanos<br>• Responsables.<br>• Coordinadores.<br>• Formadores. | | |
| ORGANIZATIVOS<br>Espaciales:<br>• Lugares potenciales.<br>• Capacidad. | | |
| Temporales:<br>• Períodos disponibles.<br>• Períodos más favorables. | | |
| Materiales:<br>• Fuentes de financiamiento.<br>• Infraestructura logística.<br>• Material.<br>• Otros. | | |

Una vez analizados los obstáculos y los recursos disponemos de información que nos permite pasar a definir el Plan de formación permanente que puede quedar configurado por los siguientes elementos (Imbernón, 1989):

— Los objetivos del Plan para superar los déficits de formación.

— Un ámbito territorial.

— Un ámbito disciplinar o temático.

— Una definición de los principios psicopedagógicos sustentadores de la formación.

— Una descripción de los procedimientos de formación: formación en el puesto de trabajo, cursos, autoadministrable, seminarios...

— Una secuenciación y temporalización.

— Los criterios de selección de los participantes.

— Un perfil de los formadores.

— Una descripción de la organización, del seguimiento y de la evaluación.

— Una descripción de los espacios disponibles.

— Una relación de recursos disponibles: presupuestos, material...

## 4. *Las sesiones de formación permanente*

Utilizamos el término genérico de sesión aplicándolo a todo tipo de intervención formativa: curso, cursillo, seminario, jornadas...

Uno de los aspectos más difíciles para el planificador en las sesiones de formación permanente es asegurar la adecuación entre finalidades, objetivos, temas y contenidos. Para ello sería necesario definir los objetivos de las sesiones, examinar la coherencia de las finalidades de la sesión y establecer los temas y contenidos a desarrollar. Se realizará una mayor y mejor adecuación cuanto más y mejor esté planificada la sesión —planificar las sesiones es uno de los trabajos obligatorios de los coordinadores de formación permanente—.

## 5. *Planificar las sesiones de formación permanente*

Los profesionales que se dedican a formación permanente suelen estar lo suficientemente preparados como para planificar las intervenciones formativas, ya que la mayoría han planificado intervenciones educativas en otros ámbitos de la formación. No obstante conviene establecer las correcciones adecuadas en la planificación para adecuarlas a la formación con adultos y a las características de la formación permanente.

Una planificación de las sesiones de formación permanente conlleva describir los temas y objetivos de la/s sesión/es, los recursos necesarios (institucionales, pedagógicos, socio-culturales, administrativos, logísticos); las estrategias formativas a utilizar (trabajo en el aula, en grupo, lecturas, explicación magistral, coloquio, simulaciones, triangulaciones...) el lugar, el tiempo, la fecha, el presupuesto, y conocer el grado de autonomía que posee el coordinador en el momento de la ejecución de la sesión.

Para facilitar la planificación de las sesiones exponemos un ejemplo de matriz en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Ejemplo de planificación de una sesión**

Sesión .....

Fecha ..... Lugar .....

Institución responsable .....

Tema general: .....

Responsable de la sesión .....

Institución a la que pertenece .....

| Días | Horas | Subtemas | Formador | Objetivos | Procedimientos |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Si uno de los aspectos fundamentales a considerar en la definición del plan de formación permanente son las estrategias de formación y la selección de los formadores especializados que intervendrán para conseguir los objetivos propuestos, en la planificación y puesta en práctica de las sesiones se tendrá que tener en cuenta la situación de los centros docentes, es decir, el conocimiento minucioso del colectivo, y también si en la sesión se pretenden desarrollar aptitudes (predominio de la simulación, reflexión sobre experiencias, triangulación, observación participante...) o actitudes (predominio del trabajo en grupo, discusión, visitas...).

Para terminar, conviene destacar que será fundamental en las intervenciones de formación permanente que los coordinadores sepan a quien se dirigen, cuáles son los objetivos del plan y cuál es el objeto de la formación. Todo ello facilitará una puesta en práctica y evaluación de la formación más eficaz, momento en el que podremos comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos, si se han desarrollado los principios psicopedagógicos que el diseño preveía y si los participantes han visto cubiertas sus expectativas.




## GRANDES ETAPAS DE LA PLANIFICACIÓN

- Diagnóstico de la situación.
  - — Necesidad de estudiar el ámbito territorial.
  - — Análisis de necesidades de formación.
  - — Priorización de actuaciones en función de planes más amplios de formación.
- Actuación,

*¿Qué ?*

Continúa

Continuación

— Objetivos.
— Ámbito territorial específico.
— Ámbito disciplinar o temático. Contenidos.
— Pautas psicopedagógicas.

*¿Cómo y cuándo?*

— Acciones formativas y modalidades de formación.
— Secuenciación temporal.
— Criterios de selección.
— Perfil formadores.
— Organización y seguimiento.
— Rentabilización de espacios y recursos materiales.

• Evaluación procesual y final.

## CUATRO TIPOS DE NECESIDADES EN LA PLANIFICACIÓN

1. Necesidad normativa (o prescriptiva).
   Aquélla que el experto define atendiendo a un criterio fijo.
2. Necesidad percibida.
   Equivale a carencia subjetiva, limitada a las percepciones de los sujetos.
3. Necesidad expresada.
   Aquélla que se refleja en función de las demandas de un individuo, colectivo, servicio, etc.
4. Necesidad relativa.
   Resulta de comparar distintas situaciones o distintos grupos.

MORONEY (1977)

## IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

Supone:

— Identificar:
  • Prácticas satisfactorias de prácticas frustrantes.
  • Prácticas ideales y prácticas reales.

Continúa

Continuación

- Prácticas posibles y prácticas imposibles.
- Modalidades de formación frustrantes o no, reales o no, factibles o no.

— Caracterizar la naturaleza de los deseos (priorizar):
- Competencias unidas a la tarea.
- Capacidades para el desarrollo personal.
- Actitudes grupales.
- ...

— Si la formación es la vía eficaz para satisfacer las necesidades descubiertas.
— Si es superficial o profunda.

## PROCESO EN EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

1. Prediagnóstico.
   Objetivos del análisis.
   Ámbito de aplicación.
   Supuesto déficit.
   Nivel deseable.
2. Recogida de información.
   Nivel persona/grupo.
   Sentimientos/motivación.
   Fuentes.
   Instrumentos.
3. Diseño.
   Descripción detallada del déficit.
   Nivel detectado.
   Causas.
   Prioridades.
4. Conclusiones y recomendaciones.

**B) Prediagnóstico**

1. Identificación de necesidades de formación (personas, sectores, ámbitos...).
2. Valoración de las posibilidades de llevar a cabo un plan de formación.

**C) Recabar información**

Continúa

Continuación

1. Fuentes (personas, documentos).
2. Instrumentos.

**D) Análisis y conclusiones**

**E) Informe-Recomendaciones**

## ADECUAR NECESIDADES A OBJETIVOS

| Necesidad | Prioridad | Objetivo | Acción | Tiempo |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

## INSTRUMENTOS

- Directos y/o indirectos
  Individuales
  — Contactos individuales.
  — Entrevista.
  — Expresión directa de la necesidad.
- Centros: Plan de Centro
  — Demandas de formación de los centros a través de la inspección.
  — Entrevistas con los órganos de dirección.
  — Entrevistas con Jefes de Departamento, Seminarios...
  — Entrevistas con personas que sean líderes conocidos del centro.
  Zona: Equipos de compensatoria, psicopedagógicos, inspección...
  C.P.R.: Proyectos de grupos de trabajo. Evaluación de actividades pasadas.

Continúa

Continuación

- Analizables a través de una estrategia determinada de intervención:
  - — Banco de datos.
  - — Cuestionarios.
  - — Encuestas.
  - — Observación.
  - — Análisis de documentos.

## TÉCNICA DE LA ENTREVISTA

1. Sirve para:
   *a)* Obtener datos de una fuente directa o indirecta.
   *b)* Hacer participar a los que están directamente implicados en los resultados del análisis.
2. Fases:
   *a)* Preparación.
   Selección de personas a entrevistar.
   Selección de lugar y momento.
   Realizar esquemas de entrevistas.
   *b)* Desarrollo.
   Toma de contacto.
   Desarrollo.
   Finalización.

## TÉCNICA DEL CUESTIONARIO

Sirve para obtener datos mediante las respuestas escritas.

1. Preparación.
   A) Selección de personas.
   B) Elaboración del cuestionario.
   C) Determinación de mínimos de significatividad.
   D) Confección carta presentación.
2. Ejecución.
3. Recogida y codificación.

## LA OBSERVACIÓN

Sirve para:

A) Obtener datos de la actuación de las personas.

1. Preparación.
   - A) Selección de personas a observar.
   - B) Planificación de la cantidad y el momento.
   - C) Preparación del material-guía de observación.
2. Desarrollo.
   - A) Toma de contacto.
   - B) Lugar.
   - C) Observación.
   - D) Anotaciones.
3. Finalización.

**Priorización de necesidades**

¿Cuánto costará satisfacer esa necesidad?

¿Cuánto costará esa necesidad?

Costará = Economía, recursos, imagen...

**Establecer prioridades**

A) Crítica (debe resolverse inmediatamente).
B) Muy importante (debe resolverse en este curso).
C) Importante (debe resolverse en los próximos dos cursos).
D) Mínima (debe ser tratada si se dispone de tiempo y recursos).
E) Poco importante (no debe contemplarse).
F) No es una necesidad.

## TÉCNICA DE LA ENTREVISTA

**Factores institucionales**

- Política de la administración en conjunto.
- Existencia de Planes marco-Plan provincial.
- Situación administrativa (Habilitación, adscripción, provisionalidad, interinos).
- Consideración social del profesorado. Papel del profesorado en la sociedad.

Continúa

Continuación

**Factores humanos**

- Los que intervienen en la extensión de la formación.
  Horarios, incertidumbre, antigüedad.
  La falta de regulación.
  Preparación personal para enfrentarse con garantía ante quien recibe la formación.
- Los que van a formarse.
  Capacidad para reconocer cuáles son las carencias, reflexión de qué, para qué y cómo formarse.
  Voluntad de formación, deseo de formarse.
  Necesidad sentida.
  Los que han alcanzado una situación estable y no encuentran incentivos (humanos o económicos) para continuar su formación.

**Factores organizativos**

- Espaciales.
- Temporales.
- Materiales.

# "Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria" (1983-1986) M.E.C.

## II PARTE

### Los Centros de Profesores: características de la nueva política de Formación Permanente del Profesorado

Nuevo modelo de Formación Permanente del Profesorado

El *Boletín Oficial del Estado* de 24 de noviembre de 1984 recoge el Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre, por el que se crean los *Centros de Profesores* (véase Anexo A). Esa promulgación tiene lugar nueve meses después de que el Ministro de Educación y Ciencia anunciara en la clausura del Simposio "Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado", que organizó esta Subdirección General, la intención del Ministerio de crear una red de Centros de Profesores como sistema básico de formación permanente. Pocos meses más tarde abrían sus puertas los primeros C.E.P. en el ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia, mientras que Comunidades Autónomas con competencias plenas se definían por un modelo similar de formación permanente, creando sus propios Centros de Profesores (el *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, publicó el 14 de diciembre de 1984 el Decreto 782/84 de creación de los C.E.P. en su ámbito de competencias; la Comunidad Valenciana los creaba por el Decreto 12/85 de 14 de febrero, publicado en el Diario Oficial de la Generalidad Valenciana y el Decreto 16/1986 de 5 de febrero de 1986 la Junta de Andalucía publicado en el *Boletín Oficial* de dicha Junta el 21 de febrero).

La decisión política de crear estos centros como nuevo modelo de formación permanente del profesorado fue producto de un análisis cuidadoso de las políticas educativas española e internacional. Cuando la nueva Administración se hizo cargo de la gestión de nuestro sistema educativo, era constatable que la política de perfeccionamiento del profesorado desarrollada en los últimos dos años se había caracterizado por su ineficacia y escasa resonancia entre los que debían ser los protagonistas de la misma, los profesores. Había que cuestionar seriamente si un modelo tecnológico de innovación educativa y, al mismo tiempo, de formación permanente del profesorado como los Institutos de Ciencias de la Educación, surgidos de un régimen autoritario bajo la inspiración de una filosofía educativa de acentuado marchamo tecnocrático, eran el modelo más idóneo para una época muy diferente, marcada por la democratización plena de las instituciones públicas y de

las propias relaciones sociales, así como por la demanda de cambios e innovaciones que modernizaran un aparato administrativo excesivamente rígido y burocratizado.

Los Institutos de Ciencias de la Educación: características de su gestión

Aunque las políticas desarrolladas por los I.C.E. han sido bastante similares, sus actividades y resultados no lo fueron, dependiendo en la mayoría de los casos de la continuidad, coherencia y preparación de sus equipos rectores. Sin embargo, hay que cuestionar muy seriamente el importante gasto público que se ha invertido en ellos desde el momento de su creación. En la III parte de este informe veremos qué opinan los profesores sobre los I.C.E. y sus actividades, opiniones no favorables, pero datos como que se hayan destinado más de 3.821 millones de pesetas para financiar cursillos, seminarios y reuniones organizadas por los diferentes I.C.E., nos tienen que hacer meditar sobre la rentabilidad de unas actividades que, a menudo, han sido frecuentadas por sectores reducidos de nuestro profesorado de enseñanzas básica y media.

La Tabla 6 recoge los presupuestos (en pesetas corrientes) asignados a los I.C.E. desde 1975 a 1984, para financiar sus actividades de cursillos, seminarios y reuniones (se excluyen otras inversiones referentes a dotación de material, complementos de destino de sus cargos e inversiones en proyectos de investigación). La importante reducción del presupuesto de 1980 se produjo al dividirse el Ministerio de Educación y Ciencia, que obligó a transvasar fondos de esta naturaleza al efímero Ministerio de Universidades e Investigación.

Muchos de los profesores que han participado en las actividades de los I.C.E., los han utilizado más bien para acumular credenciales aunque, también es verdad, se han visto abocados a ello, postergando otro tipo de actividades más continuadas, que requieren una mayor dedicación pero más cercanas a las soluciones del análisis de las cuestiones más relevantes en sus realidades escolares y profesionales. En cambio, para la mayoría de nuestro profesorado, la oferta de los I.C.E. ha tenido escaso eco. Decir, en fin, que éstos llegan a convertirse en distribuidores de certificados que evalúa el mismo personal de la Administración, en detrimento de otros antecedentes tanto o más relevantes, que no tienen derecho a "certificados", no es maximalismo, pese a que no todo han sido cursillos lo organizado por estos Organismos, puestos "al servicio de la formación intelectual y cultural del pueblo español" (Decreto 1678/69 de creación).

Todo ello ha contribuido a burocratizar excesivamente su gestión, dependiente en general de los cambios de los equipos rectores de las Universidades, que eran los que exclusivamente refrendaban sus cargos, que no siempre han reflejado la composición de nuestro profesorado, virtual destinatario de sus actividades, como puso en evidencia la Orden de 31 de julio de 1984 (B.O.E. del 3 de agosto) que suprimió las *comisiones de servicio* para los I.C.E. del ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia. De las 72 comisiones suprimidas, sólo 12 procedían de profesores de E.G.B., las 60 restantes (el 83 por 100) para profesores de enseñanzas medias (de ellas, sólo 10 para F.P.).

**Tabla 6. Cantidades asignadas a los I.C.E. para financiar sus actividades de perfeccionamiento.**

| Año | Millones pesetas | Índice 1975 = 100 | Incremento año anterior |
|---|---|---|---|
| 1975 | 121,8 | 100 | – |
| 1976 | 221,3 | 181,7 | + 81,7 |
| 1977 | 347,6 | 285,4 | + 57,1 |
| 1978 | 446,7 | 366,7 | + 28,5 |
| 1979 | 589,2 | 483,7 | + 31,9 |
| 1980 | 336,4 | 276,1 | – 57,1 |
| 1981 | 392,0 | 321,8 | + 16,5 |
| 1982 | 448,6 | 368,3 | + 14,4 |
| 1983 | 438,3 | 359,8 | – 2,3 |
| 1984 | 479,5 | 393,7 | + 9,4 |

Una vía paralela de perfeccionamiento y renovación pedagógica

Mientras tanto, intentos serios de renovación o simplemente de autoformación han sido descalificados —a veces perseguidos incluso— al no ser apoyados y por, en definitiva, ignorados. Pero a pesar de la burocratización y rigidez que llegó a tener nuestro sistema de formación permanente del profesorado surgieron, en España, los M.R.P. junto a otros grupos, asociaciones y sindicatos de enseñantes, que han mostrado con su práctica que el profesorado puede encontrar vías de autoperfeccionamiento y que es posible luchar por una escuela mejor.

Sin pretender idealizar la figura del profesor, hay que reconocer que estos movimientos han sido bastante minoritarios (sobre todo en enseñanza media), en un mar de apatía, rutina y aburrimiento que tiene bastante de autoritario, como autoritario ha sido el régimen político en el cual esos mismos profesores se criaron y formaron, y que incluso muestran un agotamiento de sus alternativas a falta de un pensamiento pedagógico que ofrezca enfoques e instrumentos serios y para movilizar el pensamiento de los profesores y ayudarles a renovar su completa práctica educativa. Pero las luchas y el crecimiento del poder de convocatoria que han tenido los M.R.P. y demás grupos de enseñantes, consiguieron que las mismas instituciones que en un principio fueron recelosas, cuando no contrarias a ellos, los tuvieran que reconocer (es el caso de muchos I.C.E., que terminaron por financiar parte de sus actividades). Sin embargo, esas mismas instituciones no pudieron institucionalizar a la mayor parte de ellos, ni sería deseable que ninguna Administración educativa los institucionalizase.

Razones para una reforma

El mejor correctivo a la administración y al perfeccionamiento centralizados, es la descentralización de los mismos, máxime cuando nuestro Estado se ha configurado como el "Estado de las Autonomías". Con este ánimo la actual Administración quiso buscar soluciones que aunaran los intereses sentidos por los docentes y sus grupos, y los de un sistema educativo moderno; soluciones que ofrecieran a la vez una participación más presencial, más concreta y vinculante en los campos de la enseñanza y de la Administración educativa. A modo de resumen, la reforma de la política de perfeccionamiento se basa en las siguientes razones:

1. *La formación de salida es insatisfactoria.* Su contenido carece de orientación y de adecuación respecto de las necesidades prácticas del profesor. Las políticas innovadoras en la formación de los profesores abogan más bien por concentrar recursos en el perfeccionamiento que por alargar una formación inicial que difícilmente podrá ajustarse totalmente a las necesidades futuras del ejercicio profesional. Todo sistema educativo desarrollado dirige su atención prioritaria a su renovación cualitativa, una vez superadas las exigencias de su expansión.

2. *El sistema educativo se adapta mal y lentamente a una sociedad con rápidos cambios.* Eso obliga, sin embargo, a acomodar el papel de los profesores, los cuales requieren, pues, respuestas flexibles que se adapten más rápidamente a las necesidades del alumno, de la sociedad y de la cultura moderna.

3. *Los conocimientos pedagógicos cambian, así como las técnicas didácticas que de ellos se derivan.* La situación de aislamiento profesional en que generalmente viven los profesores no sólo impide su permanente puesta al día sino que obstaculiza la difusión de la innovación que de hecho realizan, individualmente o en grupo. Conectar a los profesores entre sí es un requisito importante para superar un cierto espíritu profesional individualista que no favorece la renovación.

4. *Desde la propia Administración educativa se inician procesos de cambio, sobre todo curriculares y de estructura del sistema educativo.* Estos cambios exigen una sintonización de los profesores, no como ejecutores de directrices sino como configuradores activos del currículo, adaptado a las condiciones particulares de su medio, de su colegio y de su aula, y como colaboradores en la remoción de los obstáculos e inercias del sistema educativo.

5. *Los propios docentes exigen una actualización que les permita responder a dificultades reales que encuentran en su práctica y para satisfacer sus propios deseos de mejora profesional.* Ello se manifiesta repetidamente en los propios encuentros que realizan, confeccionando los cursos y seminarios que puedan satisfacer unas necesidades no cubiertas por los actuales cauces institucionales.

6. *Los programas oficiales de perfeccionamiento del profesorado han adolecido de importantes deficiencias de planificación.* Las actuaciones oficiales se han caracterizado por la dispersión y por una falta de planificación muy desconectada de las necesidades sentidas por la base del profesorado. Es preciso que la participación de los docentes se recoja en la propia planificación de las actividades que van dirigidas a ellos. Esto es perfectamente compatible con los planes que desarrolle la Administración educativa.

7. *Los programas oficiales han presentado también deficiencias en la coordinación.* Se ha producido así una multiplicidad de servicios administrativos relacionados con el perfeccionamiento, cuya actuación descoordinada ha restado eficacia a los programas. Este defecto se ha hecho también evidente en la *falta de conexión real entre investigación y perfeccionamiento*, a pesar de tratarse de programas canalizados por los mismos I.C.E.

8. *Los programas oficiales de perfeccionamiento han sido también deficientes en la evaluación y aprovechamiento de resultados.* La mayoría de los programas y actuaciones no se han evaluado ni en lo referente a la calidad de su desarrollo, ni menos aún, en lo que respecta a los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa. Ha faltado rigor en el *feed-back* necesario para una continua evaluación de las acciones de perfeccionamiento en función de la experiencia acumulada. Las investigaciones y proyectos de innovación no se han difundido y aprovechado suficientemente.

9. *Finalmente, es necesario un planteamiento del perfeccionamiento que responda más decididamente a la unidad que debe tener todo sistema educativo.* Para ello se debe facilitar a los profesores de distintos niveles educativos participar en instituciones unitarias en las que se aprovechen los recursos de forma más coordinada, pero en las que se puedan satisfacer necesidades particulares.

En la línea de las reformas legislativas que lleva a cabo el Ministerio de Educación y Ciencia, había que encontrar la fórmula que aportara respuestas válidas a las razones apuntadas y que posibilitara la superación de la separación que ha existido entre la oferta de la Administración y la demanda real de los enseñantes, sin menoscabar la gestión responsable y la autonomía de ambas partes.

La rica y extensa experiencia internacional de países punteros y difusores de la investigación y de la innovación educativa ha puesto claramente en evidencia que es posible y necesario superar los *enfoques tecnológicos* de formación permanente del profesorado, muy en boga en los años sesenta. Estos enfoques se centran en la investigación, desarrollo y difusión de las innovaciones educativas y de la propia actualización del profesorado a través, principalmente, de un agente normativo externo (un experto) vinculado a unidades de investigación o de administración educativas (personas ajenas en muchos casos a la realidad escolar, que suelen impartir cursillos u otras

actividades similares sobre contenidos a veces bastante ajenos a dicha realidad y más bien centrados en pretendidas necesidades del sistema educativo).

En su lugar, como contrapunto, otras alternativas influidas por la llamada *cultura del profesor* han mostrado su idoneidad y eficacia en los últimos años. Los modelos de *interacción social, resolución de problemas* y de *investigación colaborativa* todos ellos complementarios, han configurado un concepto diferente de formación continua; dichos modelos ponderan la importancia de la organización espontánea de los profesores, que se reúnen para compartir ideas, discutir la mejor forma de usar sus materiales curriculares, revisar sus proyectos docentes, etc., y el hecho de que la incorporación de las innovaciones al mundo de la práctica escolar ha de ser "buscada" por el propio profesor, para resolver problemas que él mismo ha diagnosticado. Toda esta extensa y rica experiencia e investigación ha probado, en definitiva, que sólo es posible llevar a cabo reformas educativas de forma eficiente cuando los profesores se vinculan a las mismas, y cuando se tiene confianza en la labor surgida de la organización espontánea de profesores reunidos para compartir ideas, realizar proyectos, etc.

Características de un modelo alternativo de formación permanente del profesorado

Las características generales de un modelo de formación permanente del profesorado, que recoja estas aportaciones y ofrezca respuestas de validez a problemas y deficiencias de la política española de esta especialidad, como los que antes veíamos, podrían ser sintetizados en los siguientes puntos:

1. Partiendo del hecho de que la formación permanente del profesorado debe realizarse lo más próxima posible al lugar de trabajo, se deben constituir centros que sean considerados fundamentalmente como una forma de revitalizar el trabajo que tiene lugar en los *centros de enseñanza.*

2. Estos centros deben recoger y favorecer la *difusión* de la experiencia acumulada y la preparación desarrollada en el aula, constituyendo verdaderos *núcleos dinamizadores* de la innovación educativa y de la investigación aplicada. De este modo, ellos serían el cauce más óptimo para difundir esas experiencias e investigaciones.

3. Deben ser centros que fomenten la *participación,* no sólo de los propios profesores, sino también de *otras instituciones* educativas y organismos locales con amplias competencias en la ordenación de la vida social y cultural de las localidades donde aquéllos se ubican, tal es el caso de los ayuntamientos. De ellos no sólo podrán recabar ayudas, sino que podrán incluso encontrar en estos centros de formación permanente, unas vías de asesoramiento y colaboración, a la hora de buscar soluciones a los problemas educativos y culturales que los tengan planteados esas entidades locales o zonales.

4. Estos centros deben ser instituciones gestionadas básicamente por los propios enseñantes, los cuales propondrán los nombramientos de los cargos directivos y de los miembros de sus órganos colegiados, creados para una administración más compartida y cercana a los docentes, evitando al mismo tiempo la excesiva burocratización de la misma.
5. Deben ser centros destinados al desarrollo profesional del magisterio básico y de enseñanzas medias *conjuntamente*, fomentándose así la comprensión mutua, las relaciones personales y profesionales que redundarán, en último término, en una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza y en una mayor democratización y flexibilidad del sistema educativo.

Qué es un Centro de Profesores

Esta filosofía se plasma en el Real Decreto de Creación de los Centros de Profesores, cuyo texto adjuntamos en el Anexo a este Informe, instituidos como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su personalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas" (Art. 1.°); estos centros pueden cumplir (de hecho ya están cumpliendo) un buen número de importantes funciones que los caracterizan como núcleos de múltiples posibilidades y efectos; porque un *Centro de Profesores* es al mismo tiempo:

1. *Un centro de actualización y formación permanente*

Un lugar donde reciben asesoramiento apropiado los profesores de enseñanza básica y media que deseen llevar a cabo un proyecto docente o de renovación pedagógica o una investigación aplicada.

2. *Un centro de desarrollo curricular y de investigación aplicada al aula*

Un lugar donde los profesores, ayudados y orientados cuando sea necesario o requerido, pueden adaptar las formulaciones genéricas contenidas en los programas oficiales a cada realidad educativa y a sus peculiaridades diferenciales; o proyectos menos ambiciosos, como desarrollar ellos mismos y poder compartir con otros compañeros materiales que puedan usar en sus clases, prestando una atención especial a la explotación de los recursos que el entorno local les proporcione.

3. *Un centro de información*

Un lugar donde los docentes se informan, comentan y trabajan sobre innovaciones varias: proyectos de reformas, nuevos equipamientos, posibilidades culturales y docentes a nivel local, regional, nacional e internacional.

4. *Un centro de recursos*

Un lugar dotado con un equipamiento técnico (multicopiadoras, fotocopiadoras, etc.), demasiado costoso para un único centro.

5. *Un centro de orientación*

Un lugar donde docentes ponen en contacto los diferentes centros de enseñanza adscritos a la demarcación del C.E.P., informándoles y asesorándoles en las dificultades concretas que los mismos tengan o las propias de sus alumnos y padres, facilitando en su caso, los contactos con personas e instituciones más capacitadas para solucionarlas.

6. *Un museo pedagógico*

Un lugar donde, en su caso, se pueda exponer material pedagógico actual o usado en otras épocas, por los centros de la comunidad, así como trabajos varios de los profesores: esos materiales pueden ser conservados y catalogados en los C.E.P..

7. *Un centro social*

Un lugar donde los profesores de enseñanza básica y media de distintos centros se pueden reunir con fines sociales: recoger ideas, conversar, relacionarse, etc.

Proyecto político *versus* proyecto educativo

Con la creación de los *Centros de Profesores*, España se incorpora a un movimiento bastante amplio de países que han creado centros con funciones similares a las anteriores. Nuestra incorporación es, sin embargo, más tardía, produciéndose cuando, en algunos de los países donde estas instituciones florecieron en su día han recortado los fondos, ayudas y programas que hicieron que centros de esta clase conocieran un período de gran esplendor.

Sin duda, las orientaciones de las políticas educativas de esos países han cambiado y son otros los partidos e ideologías que los gobiernan, pero las circunstancias históricas de España y el momento en el que estamos viviendo son distintas e incluso mucho más difíciles, por nuestro inmediato pasado y por la crisis económica aguda en que nos encontramos, muy diferentes de aquellos años sesenta y primeros setenta de plena expansión económica. El Partido Socialista Obrero Español, que a lo largo de su historia ha apoyado e incluido en sus plataformas lo más destacado de la pedagogía de vanguardia, unida a las reivindicaciones docentes y profesionales de los movimientos progresistas de enseñantes (la plataforma de 1918, por ejemplo, recogió lo más sobresaliente de lo propugnado entonces por la *Liga de la nueva educación*), impulsa ahora un movi-

miento de esta naturaleza, lo cual supone devolver a los profesores la autonomía y responsabilidad que son propias de su actividad. No deja de ser paradógico que los miembros de un grupo profesional como éste, que según su propia retórica están dedicados a interpretar críticamente el mundo, estén imposibilitados para hacer lo mismo en lo referente a su propia situación.

En un estado de plena democracia, la devolución de esta autonomía no debe ser interpretada, sin embargo, como una simple dejación de funciones por parte de la Administración educativa, o como el fomento de un sistema de formación permanente basado en la pura autogestión de recursos y servicios públicos por parte de los profesores. Al contrario, es en la *cogestión*, en la colaboración sincera, de la que no debe exceptuarse la crítica de una y otra parte, donde el modelo de *Centros de Profesores* encuentra una de sus más estimables posibilidades.

La elección de un modelo como el representado por los *Centros de Profesores* tampoco supone la simple adopción de un modelo foráneo, hecho que en sí mismo sería inviable por las condiciones históricas de nuestro país. En nuestra historia de la educación, es posible encontrar instituciones que pretendieron, con mayor o menor fortuna, realizar un perfeccionamiento participativo de los docentes. Más recientemente, la actual Administración recreó para el magisterio primario los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa, C.E.I.R.E.S. (O.M. de 3 de agosto de 1983, B.O.E. del 12), siguiendo el modelo de Centros de Colaboración Pedagógica creados en 1957 y ahora superados por el modelo C.E.P., cuyas funciones son mucho mayores y cualitativamente más importantes, además de afectar al conjunto del profesorado de enseñanza básica y media.

Comparando nuestros C.E.P. con otras muchas experiencias extranjeras similares que se extienden por todos los continentes, entre, por ejemplo, los *Norges Laereshögskole* (Centros Pedagógicos) noruegos —básicamente centros de recursos— y los pioneros *Teachers' Centres* británicos—con funciones más amplias— los *Centros de Profesores* españoles, tienen muchas más competencias y su sistema de gestión democrática de la institución, es mucho más completo. Más adelante, hablaremos sobre otros aspectos, pero ahora nos interesa recoger algunas de las enseñanzas que debemos aprender de las experiencias de otros países que cuentan con este tipo de organismos. No podemos permitir que, por ir contra un sistema jurídico, burocratizado y poco democrático como el anterior (basado fundamentalmente, como hemos visto, en una política de "cursillos", planificada, coordinada y evaluada deficientemente), caigamos en uno similar, pero con la diferencia de que sean ahora los propios profesores los que autogestionan con fondos públicos sus propios "cursillos", expresión amplia que, por supuesto, no recoge el simple curso presencial.

Una renombrada especialista en la materia de la Universidad de Chicago, describió hace pocos años tres categorías de *Centros de Profesores* a partir de los modelos existentes en el mundo (véase Tabla 7); categorías que, aunque pueden ser excesivamente reduccionistas, son bastante di-

dácticas. Sin ser categorías totalmente excluyentes, lo ideal sería que nuestros centros mantuvieran el equilibrio entre la actuación informal y no directiva y el desarrollo de acciones que ayuden a acercarnos de forma organizada a los problemas de aprendizaje y de orientación profesional de nuestros alumnos, entre otros importantes aspectos de educación y enseñanza. Las estrategias que están emprendiendo la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado para llenar de contenido el modelo C.E.P. apuntan hacia esa dirección, que analizaremos más adelante.

**Tabla 7. Tipos de C.E.P. de acuerdo a la orientación de sus programas.**

| Orientación del Centro | Forma principal de proceder para motivar a los profesores | Resultados básicos que se obtienen |
|---|---|---|
| Conductista | Considerando que los problemas educativos se pueden solucionar a través de la tecnología y del conocimiento de los últimos productos de la investigación educativa, *especialistas* o *expertos* instruyen directa y formalmente a los profesores. | Adopción por parte de los profesores de técnicas, materiales y métodos para mejorar el currículo escolar. |
| Humanista | Considerando que los profesores poseen intensamente los recursos y motivación para mejorar, se fomenta una actuación informal y no directiva a través de la orientación práctica y del apoyo: "Los profesores seleccionan su propio tratamiento". | Los profesores se sienten apoyados y seleccionan ideas y materiales concretos y prácticos para el inmediato uso en sus clases. |
| El desarrollo | Considerando que las experiencias que provee el Centro no estimulan automáticamente un desarrollo profesional continuado, sino que los profesores necesitan tiempo, motivación y los instrumentos precisos para conceptualizar sus experiencias y hacerlas significativas de modo que afecten sus creencias y conductas docentes, orientadores o *monitores* en su mayoría profesores ejerciendo la docencia, establecen *relaciones interpersonales* productivas con los enseñantes que trabajan con ellos. | Los profesores piensan sobre lo que hacen y sobre las necesidades básicas de su trabajo y profesión que requieren una dedicación seria y continuada: desarrollo personal del enseñante. |

Adaptado de S. Feiman, "Evaluating teachers' centres", *School Review*, 85, 3 (1877): 395-411.

El proceso de creación de los C.E.P.

Pero veamos ahora el desarrollo del proceso de creación de los primeros 78 C.E.P., actualmente diseminados por la geografía de 27 provincias españolas, a razón de, dos por provincia aproximadamente. Un proceso corto en el tiempo pero intenso en esfuerzos, tanto por parte de los profesores que se han encargado de ponerlos en marcha, como de la Administración educativa central y autonómica que los han hecho posible.

La primera Orden Ministerial de creación de C.E.P. apareció publicada en el B.O.E. de 6 de febrero de 1985. Por esas fechas muchos Centros (véase en el Anexo B la relación de Centros de Profesores del ámbito territorial del Ministerio y de las Comunidades Autónomas con transferencias plenas, ya contaban con locales, aunque la condición de los mismos era bastante diferente, algunos con instalaciones muy holgadas, espléndidas en algunos casos, cedidas por corporaciones municipales de encomiable preocupación por las cuestiones de educación y enseñanza. Tres centros poseen locales e instalaciones inadecuadas, mientras que en los últimos meses se ha procedido a ultimar las obras de acondicionamiento de algunos C.E.P. Otros pocos necesitan ampliar sus instalaciones.

Prácticamente todos disponen de máquina de escribir, fotocopiadora, encuadernadora, grabadora de clichés, etc. Cinco de ellos comparten material con los Centros de Recursos de la Subdirección General de Educación Compensatoria. Diecisiete carecen de bibliotecas, mientras que unos pocos —tres—tienen una estimable dotación, superior a los mil volúmenes.

En los próximos meses se completará la dotación de material de los Centros que, a finales de 1985, ya habían recibido y casi gastado sus presupuestos por un total de 599.100.000 pesetas, con los que se ha sufragado la compra de material (el 70 por 100 de esa cantidad se ha destinado a los capítulos de reparación, conservación, material, suministros, etc., pues al ser instituciones de nueva creación, exigen mayores inversiones) y la organización de las primeras actividades, superiores a las 200 con una asistencia o participación de casi 7.800 profesores toda vez que no ha concluido el ejercicio.

El nombramiento de los docentes que han hecho frente a la puesta en marcha de los primeros *Centros de Profesores* ha sido casi la piedra de toque del proyecto C.E.P.; sus ilusiones y esfuerzos, extensivos a los colectivos de docentes que los han apoyado, han hecho posible que estos Centros sean una realidad. Atrás queda el rosario de peripecias, anécdotas, sinsabores y hasta incomprensiones de unos hombres y mujeres que, en términos generales, tenían que enfrentarse por primera vez con una Administración todavía poco flexible y bastante lenta; sin duda, quedan todavía problemas por resolver, pero mucho es lo que se ha avanzado.

Después de analizar los pros y contras del sistema de elección de los directores en la fase experimental de los C.E.P. (elección por parte de los profesores de las diferentes demarcaciones, concurso público de méritos, etc.), se optó por el nombramiento de aquellos docentes que fueran propuestos por los directores provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con un *perfil* que remitió la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, conscientes de

que cualquier sistema tenía sus ventajas e inconvenientes. La Tabla 8 recoge el perfil remitido a los Directores Provinciales, que viene definido por las funciones y tareas que debían cumplir los primeros directores.

Han sido nombrados, en régimen de comisión de servicio, 38 profesores de E.G.B., 28 profesores de B.U.P. (11 catedráticos y 17 agregados), 11 de F.P. y 1 de Enseñanzas Integradas; en total 62 hombres y 16 mujeres.

Por Resolución de la Dirección General de Personal y Servicios de 10 de septiembre de 1985 (B.O.E. del 16), se convocaron 75 plazas de profesores de apoyo a estos Directores. Estas plazas recayeron en 51 profesores y 24 profesoras (40 de E.G.B., 17 Profesores Agrupados, 8 Catedráticos y 10 Profesores de Maestría Industrial), durante este curso estos profesores han colaborado estrechamente con los directores para la puesta en marcha de los C.E.P.

**Tabla 8. Perfil orientativo para seleccionar a los primeros directores de Centros de Profesores en fase experimental.**

Los docentes de enseñanzas básica y media que sean propuestos como directores de los Centros de Profesores, deben ser:

- Enseñantes con una *experiencia docente importante*, buenos conocedores de los problemas de la enseñanza *en general* (particularmente de los de sus localidades) y no sólo los de sus niveles de enseñanza y de las *aspiraciones* de sus compañeros de profesión;
- Con una reconocida *vinculación y participación activa* en grupos de enseñantes comprometidos con la renovación pedagógica;
- Con dotes *organizativas y de animación*, capaz de llegar a soluciones creativas para resolver las numerosas cuestiones que seguramente se les plantearán al poner en marcha sus C.E.P., no esperando simplemente que los problemas les sean resueltos buscando la colaboración y vinculación de sus compañeros en la resolución de los mismos;
- Además del sentido *pragmático y resolutivo* que deben tener los futuros directores, deberían ser también personas que no despreciaran el *papel que lo teórico* tiene en la fundamentación de una práctica educativa racional;
- Capaces de mantener *relaciones positivas y abiertas* con sus compañeros que muy bien pueden ver en él a una persona progresista y con criterios propios, y suficientemente independiente como para no ser tachado de favorecer a personas, grupos o alternativas específicas;
- En este sentido debe prestarse especial atención para que las personas propuestas mantengan esa independencia y tengan *credibilidad* para estar abiertos a las indicativas y expectativas de sus compañeros de otros cuerpos o niveles de la enseñanza;
- Sería deseable mantener un *equilibrio* entre las propuestas de nombramiento a favor de docentes de los dos cuerpos y, a su vez, de ambos sexos (la localidad donde se ubique el Centro, el contar con una persona en la misma que goce de popularidad y reconocimiento para un cargo de esta naturaleza, etc., podrán servir para decantarse por una u otra persona).

La reciente Orden Ministerial de 22 de mayo de 1986 (B.O.E. de 2 de junio) desarrolla el artículo 7 del Real Decreto de los profesores que compondrán los Consejos de los C.E.P. que, a su vez, propondrá los nombramientos de los directores por un período renovable de tres años.

Esta Orden Ministerial, que aparece en el Anexo C, ofrece la que estimamos como mejor fórmula de participación y gestión democrática y responsable de estos centros profesionales de los enseñantes de educación básica y secundaria. Al comienzo del próximo curso escolar se celebrarán las primeras elecciones para formar los Consejos de los C.E.P. Éstos, una vez constituidos, elegirán a los Directores para un período de tres años. Las comisiones gestoras de enseñantes o los colectivos que en todos estos meses han venido aserorando a los directores accidentales, cesarán al igual que éstos. Esta orden supone la consolidación del modelo de Centros de Profesores, convertidos en los organismos preferentes para la formación permanente del profesorado de estos niveles.

### El reto de un proyecto de futuro

El gran reto del modelo C.E.P. es llenarlo de proyectos cualitativos que realmente incidan en los profesores y en los centros de enseñanza adscritos a cada uno de nuestros Centros de Profesores. Disponer de unas plataformas como éstas no debe resumirse a acercar unos recursos, antes distantes, a un mayor número de profesores; hay que incidir amplia y conscientemente sobre los problemas más importantes de nuestra enseñanza, sin quedarnos en su periferia o en el cultivo de métodos y técnicas pretendidamente eficaces y atractivas para una enseñanza más gratificante.

El modelo C.E.P., si quiere ser un proyecto de futuro, debe poner todas sus miras en el desarrollo de un profesional autónomo y crítico, con una amplia y actualizada formación teórica y práctica capaz de transformar la realidad —su realidad— integrando aprendizajes heterogéneos en una cultura coherente, asequible y atractiva para sus alumnos: todo ello está representado por el desarrollo del currículo. Desarrollo profesional del docente y desarrollo curricular son casi una misma cosa.

### Desarrollo profesional de los enseñantes

Hace ahora una década que el veterano y reputado pedagogo británico Eric Hoyle, sintetizó las características que definían lo que denominaba como *profesionalidad restringida y desarrollada del docente*. La Tabla 9 recoge estas características, extraídas de un estudio que tuvo una amplia y positiva resonancia y que nos resume uno de los frentes de investigación educativa más tratado en los últimos años. Las diferencias entre una y otra profesionalidad son muy elocuentes. En último término, como dejó escrito Lawrence Stenhouse, compatriota del anterior y que sacó buen provecho de estas ideas, una política de formación permanente del profesorado debe ayudar a hacer posible que el profesor se convierta en *investigador* de su situación docente a través de una reflexión continuada sobre su propio trabajo y el de sus compañeros de profesión.

El curriculum y desarrollo curricular

En nuestro contexto pedagógico, términos como *curriculum y desarrollo curricular* son relativamente nuevos —aunque su uso se haga cada vez más frecuente— y suelen sustituirse por otros más limitados, como programa o programación, por lo que resultan aún bastante confusos. España ha permanecido hasta ahora muy apartada del vivo debate que se ha producido en otros países sobre los conceptos de *curriculum* e investigación curricular; por *curriculum* se entiende algo diferente a un programa de estudios, la programación de objetivos operativos de experiencias de aprendizaje o las simples actividades que se producen dentro del marco escolar. Se trata de algo mucho más rico y complejo que nos refiere a lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela, en el instituto, tanto se refieran a lo explícitamente aprendido en las aulas como a lo que permanece oculto, sin incluir en el *curriculum,* sobre lo que el profesor no es consciente y "da por descontado".

**Tabla 9. Características de la profesionalidad restringida y desarrollada de los profesores.**

| Profesionalidad restringida | Profesionalidad desarrollada |
|---|---|
| Destrezas profesionales derivadas de experiencias. | Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría. |
| Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio. | Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación. |
| Sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente. | Sucesos y experiencias del aula percibidos en relación con la política y con las metas que se tracen. |
| Metodología fundamental introspectiva. | Metodología basada en la comparación con las de los compañeros y contrastada con la práctica. |
| Valoración de la autonomía profesional. | Valoración de la colaboración profesional. |
| Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula. | Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula (por ejemplo participación en actividades de los C.E.P., asociaciones profesionales, investigación...). |
| Lectura poco frecuente de literatura profesional. | Lectura regular de literatura profesional. |
| Participación en tareas limitadas de perfeccionamiento a cursos prácticos. | Participación considerable en tarea de perfeccionamiento que incluyen cursos de naturaleza teórica. |
| La enseñanza es vista como una actividad intuitiva. | La enseñanza es vista como una actividad racional. |

*Fuente:* E. Hoyle: "Professionality, professionalism and control in teaching". *London Educational Review* 3 (1974): 13-19

Entendiendo así, el *curriculum* puede ser definido como el estudio de lo que es valorado, a lo que se le da prioridad, y lo que es desvalorizado o excluido. El *curriculum* es un campo de *actividad* que reclama *aplicación* de conocimientos y que carece de bases teóricas inmediatas: los fundamentos de la teoría curricular están en disciplinas como la filosofía, la psicología, la historia, la sociología, la antropología... La comunicación entre estas disciplinas fundamentantes y los *campos de aplicación* se produce durante el proceso educativo; es decir, la práctica es la que plantea problemas a las disciplinas fundamentantes.

Un concepto amplio de *curriculum,* como el que hemos descrito, evita que éste sea mayormente dependiente de las necesidades e intereses de la organización escolar o de administradores o profesores; nos provee de una guía coherente para planificar y evaluar nuestra enseñanza e integrar aprendizajes del alumno, diferentes y distintos a los considerados escolares —los que no forman parte del discurso verbalizado— que se encuentran en el medio o entorno (familia, amigos, vecindad, localidad, etc.).

Cuando el profesor hace "desarrollo curricular" (cuando adapta los contenidos considerados de formación primordial para todos los ciudadanos, a las condiciones de sus alumnos y al medio social y cultural donde unos y otros viven) está superando la dicotomía existente entre teoría y práctica, sobre la que tanto se ha escrito y debatido. Lo cierto es que los profesores suelen rechazar el componente teórico de su práctica en favor de unas metodologías, que, supuestamente, les ayuden a confrontar con éxito los problemas de aprendizaje, cuando en realidad, todo docente basa su conducta sobre una teoría implícita, por muy vaga que ésta sea.

### Reflexión teórica y práctica responsable

En la tercera parte de este informe, encontraremos datos reveladores sobre el particular, pero aquí resulta interesante insistir en la relevancia que tiene la *reflexión teórica* para el profesor, una reflexión crítica y alejada de todo teoricismo presuntuoso, escamoteador de realidades complejas que demandan enfoques de interpretación y respuestas también complejas. Si los profesores rechazan la "teoría", es porque ésta generalmente está disociada de su práctica. La insatisfactoria formación pedagógica que los profesores han recibido en los centros universitarios ha contribuido —y sigue, lamentablemente, contribuyendo— a que esto ocurra.

La teoría educativa tiene que ser una *teoría de la práctica*, capaz de capacitar al profesor para interpretar y cambiar su realidad cotidiana, aportando experiencias nuevas y consistentes, surgidas del estudio, la discusión y la confrontación de pareceres con sus compañeros, con sus alumnos, con todos los actores del proceso educativo.

La interrelación de teoría y práctica que se produce en el *curriculum* escolar se convierte de este modo en el norte de la profesión docente: le reporta la necesaria seguridad para preguntarse hacia dónde va su enseñanza.

Esta Subdirección General, piensa que el perfeccionamiento del profesorado tiene que traducirse, primordialmente, en el desarrollo de un pensamiento curricular de este tipo. Las políticas que se están emprendiendo a través de los *Centros de Profesores* siguen esta orientación, como recogemos en la cuarta parte de este informe. Pero veamos antes qué piensan los docentes sobre su profesión y su perfeccionamiento (al que concedemos la máxima importancia), objeto exclusivo de la tercera parte de este informe.

Cuaderno de Pedagogía, n.° 114 (junio 1984)

# LA FILOSOFÍA DE LOS CENTROS DE PROFESORES

## LAS ALTERNATIVAS DEL MODELO BRITÁNICO

*MIGUEL PEREYRA*

*La Administración educativa socialista quiere ensayar un nuevo modelo de perfeccionamiento del profesorado que integre a los profesionales de los diversos niveles educativos. Ese nuevo modelo se basa, con las lógicas adaptaciones, en los Centros de Profesores (C.E.P.).*
*En esa colaboración el autor explica la génesis, el desarrollo y la situación actual de los C.E.P. británicos, donde esa iniciativa innovadora se ha desarrollado con más amplitud.*

### De los felices sesenta a los atribulados setenta: el contexto de una fulgurante expansión educativa

Frente al conservadurismo de los años cincuenta, que frustró muchas esperanzas a la generación que hizo y sufrió una guerra de dimensiones hasta entonces desconocidas, los sesenta fueron en verdad años de grandes y diversas expectativas cuyos antecedentes se encuentran, sobre todo, en la confrontación de los dos bloques de poder en que quedó dividido el mundo después de la Segunda Guerra Mundial. Aunque parezca demasiado esquemático o reduccionista, el ejemplo que ofreció la economía soviética fue el mayor detonante del cambio social, económico y educativo de estos años. Un afamado economista norteamericano, el Dr. Dewitt, hacía ver a finales de los cincuenta que entre la planificación económica, los requerimientos de mano de obra y la planificación educativa soviética había una estrecha relación; es decir, el sistema educativo soviético era descrito como una industria dirigida primariamente a general el *capital humano* requerido por los objetivos de sus sistemas económicos y militar. Comenzó así lo que ha sido llamado la "*revolución de la inversión en capital humano*", una teoría económica en la que la educación es una forma de inversión que genera dividendos y, por añadidura, "*una buena fórmula para que los hombres libres puedan intensificar su bienestar*" (Schultz, 1961:2).

Este era el mundo —occidental— que lideraba John F. Kennedy bajo el lema de la *new frontier* y Lyndon B. Johnson con su *great society,* que prometía educación para todos y para entrar en forma productiva en la economía libre de mercado. Estamos en el cenit del *welfore state*, del estado benefactor que ante un momento de expansión económica prometía confortabilidad, prosperidad e igualdad de oportunidades educativas para superar la pobreza y la división de clases, y que incluso llegó a pronosticar el "fin de las ideologías" y su sustitución por una "tecnología social", capaz de implementar ambiciosos programas de reforma social. Estamos en lo que también se ha llamado la "edad de oro de la educación".

El grado de convicción teórica alcanzado sobre la teoría del capital humano (y sobre su correlato sociológico, la teo-

ría de la modernización, que afectó sobre todo a las sociedades en vías de desarrollo) fue tan alto —mientras la evidencia empírica fue tan escasa y engañosa— que la creencia en los beneficios deparados por la educación puede ser irónica, pero, tristemente, calificada como *"uno de los cuentos más románticos de la centuria"* (Fägerling y Saha, 1983:44).

En efecto, las condiciones y principios sobre los que se apoyó esta efímera y eufórica "edad de oro" se tambalearon cuando la curva expansiva del desarrollo económico decayó abiertamente a finales de los sesenta. A principios de los setenta una crisis económica con síntomas agudos de "estanflación" ya era evidente, haciendo incluso ostensible la desigualdad y el empobrecimiento material y humano de las sociedades desarrolladas —no mencionaremos las "subdesarrolladas"—, a pesar de la rápida y masiva expansión educativa a la que se vieron sometidas.

Pero los felices y desarrollistas sesenta posibilitaron uno de los períodos más densos de investigación, discusión y revisión de la teoría y la práctica educativa. Pocos países dejaron de tener en esos años una reforma educativa que, orientada en buena medida por estos principios, y a veces impulsada por gabinetes progresistas, intentara adecuar sus sistemas educativos a los retos que planteaba la modernización y el desarrollo económico y científico, y las creencias y, a veces, violentas demandas sociales. Estos hechos motivaron que, simplificando, se produjera no sólo una expansión del sistema educativo —aumentando sobre todo la edad obligatoria de escolarización, haciendo frecuentemente obligatoria la educación secundaria y expandiendo asimismo la enseñanza superior— sino que además los propios contenidos de la enseñanza cambiaron y se diversificaron grandemente, generándose casi una "industria" del *curriculum.*

En este orden de cosas se propicia una enseñanza que, en la tradición de los principios pedagógicos de la escuela nueva del período de entreguerras, ahora decididamente incorporados, pone el énfasis en los contenidos *relevantes* para un alumno que tiene que ser *activo*; que a través del propio *descubrimiento e indagación* no sólo los adquiere meramente, sino que los entienda y los haga significativos, pudiendo incluso, en programas escolares *flexibles,* ser él mismo el responsable de la elección de algunos de los que más despierten su interés. Sin embargo, esta transformación sustantiva de los *currícula,* y de la propia vida y dinámica escolar, tenía que ser desarrollada por una gran mayoría de enseñantes que habían terminado sus carreras antes de que se produjera tal transformación. Ello obligó al crecimiento y diversificación vertiginosa de las políticas de perfeccionamiento del profesorado de muchas naciones.

Para los sistemas educativos la innovación era una meta y un reto. A ella se dedicaron amplios fondos, los cuales patrocinaron experiencias de investigaciones que sistematizaban los modelos más adecuados para diseminar las nuevas teorías y contenidos curriculares. De concepciones burocráticas de la difusión y adopción de las mismas por parte del profesorado, se fue comprobando que sólo era posible llevar a cabo reformas educativas satisfactorias cuando se vinculaban los profesores a las mismas y se tenía confianza en la labor surgida de sus organizaciones espontáneas. Los proyectos de innovación impuestos desde arriba lo que en realidad generan es la indiferencia, cuando no la resistencia, de los profesores. Son los "modelos de colaboración" y los sistemas descentralizados que unen a administradores e investigadores de la educación con los enseñantes, y en los que éstos tienen reconocido un papel sustantivo, los que pueden prosperar (Fullan, 1972; McLaughlin, 1976; Bolam, 1976). Más aún, se sugiere que el estímulo abierto por la innovación, con la demostración de la voluntad de negociar contenidos y procesos, hará mucho por mejorar las prácticas escolares: incrementará el número de ideas puestas en juego y promoverá el desarrollo personal y profesional de los enseñantes. Esto, en síntesis, es la esencia de lo que se ha llamado "cambio autodeterminado" (Whitney, 1980). Sin embargo, y como indicaré más adelante, estas ideas se han visto frenadas en los últimos años por la "reconducción" de las reformas educativas de algunos países, como Gran Bretaña, la República Federal de Alemania o Estados Unidos, hacia modelos tecnocráticos, muy en consonancia con la ideología conservadora que anima a sus gobiernos.

## Los Centros de Profesores: la innovación educativa a través del desarrollo del profesor

Un medio político y educativo como el británico, que, tradicionalmente, y sin hacer matizaciones, ha sido descentrali-

zado, propició a fines de los años sesenta la creación de unas entidades dinamizadoras del desarrollo curricular y la profesionalización de sus enseñantes. Embarcada en un ambicioso proyecto de cambio educativo poco influido por el funcionalismo tecnológico, como en el caso norteamericano, y para dar respuesta a los problemas que planteaba su desarrollo socio-económico en una época de gobierno laborista, Gran Bretaña comenzó a favorecer la organización, dentro de espacios disponibles de sus escuelas primarias y secundarias, de unos centros más o menos pequeños, que sirvieran de puntos de encuentro para el intercambio de ideas, solución de problemas, elaboración de material pedagógico..., que planteaba la incorporación de los nuevos proyectos curriculares (especialmente los muy conocidos Nuffield de matemáticas y ciencias, comenzados en 1964).

En estos años, Inglaterra tomó la decisión de entrar en el Mercado Común Europeo. Fue una medida muy polémica que suscitó la necesidad de reajustes en todo el aparato productivo y, por supuesto, también en el sistema educativo. Un símbolo de estos reajustes fue la reconversión al sistema métrico decimal. No sólo se juzgaba al sistema educativo como inepto para dar respuestas a la competencia tecnológica con otros países, sino que tampoco era capaz de satisfacer internamente las expectativas de padres y trabajadores, ni de adaptarse a los problemas que planteaba la inmigración y el desarrollo urbano. La confluencia de todas estas situaciones creaba el escenario para una reestructuración seria del sistema educativo (Thornbury, 1973, 1976; Tedknap, 1977). Paralelamente a la creación de una nueva enseñanza secundaria en torno a la idea de la integración (las *comprehensive schools*), y la reforma de la organización de los otros niveles, se potenciaron las ideas de basar la enseñanza en una conocimiento más estrecho de las formas de aprendizaje del niño y adolescente, de la integración de disciplinas, surgiendo otras nuevas como las ciencias sociales que requerían un uso frecuente de nuevos, diversos y a veces costosos recursos didácticos. Los importantes informes Plowden (1967) y James (1972) recomendaron desarrollar ampliamente las actividades de perfeccionamiento del profesorado para hacer frente a estos cambios. La política de perfeccionamiento del profesorado se canalizó básicamente a través de esos Centros de Profesores (C.E.P.) o *Teachers' Centres.*

El desarrollo de estos centros fue tan vertiginoso que, en todo el Reino Unido, de apenas no existir en los primeros sesenta, pasan a ser 270 en 1969, 466 en 1970 y 529 en 1979. Ese rapidísimo desarrollo se debió, por un lado, a esa tradición que hasta hace poco era descentralizada y que favorecía la independencia local y el consenso entre profesores y Gobierno para el desarrollo de los programas escolares; ese desarrollo fue canalizado y potenciado a través del *Schools Council,* un organismo formado equilibradamente por representantes del gobierno central, local, profesores y sus *unions* o sindicatos. Este Consejo Escolar impulsó decididamente la propagación de los C.E.P. como sus agencias para la investigación y proyectos curriculares. Por otra parte, las reformas educativas que he esbozado plantearon la actualización masiva de los profesores que, tal como evidenció un amplio y cuidado informe (Cane, 1967), exigían información y apoyo para enfrentarse con las dificultades de aprendizaje, con los nuevos métodos y la organización de la clase, con los nuevos recursos técnicos que se ponían a su alcance, con la nueva planificación y desarrollo de los programas y exámenes... La propia racionalización del gasto público en educación, que en breve comenzó a ser cada vez más recortado, fue motivo para apoyar decididamente la propagación de los C.E.P. que, en términos generales, además de ser centros de recursos acumularon otro tipo de funciones que los convertían en verdaderos "centros profesionales". La *Tabla I* recoge una relación de actividades que se realizan y promueven a través de ellos. Su lectura puede dar una idea más acabada de los mismos, antes de realizar un análisis más detenido del modelo británico de C.E.P.

### Los Centros de Profesores: La filosofía y la realidad

Esas actividades responden a una filosofía que ha dado lugar a que, poco después de crearse, se convirtieran en "*una de las mayores importaciones invisibles de Gran Bretaña*" (Thornbury, 1974:761).

Recientemente se ha publicado un borrador sobre la filosofía que anima a estos centros y que formará parte de un manual que va a publicar el Departamento de Educación de la Commonwe-

alth. El manual también incluirá secciones sobre las funciones, organización, administración, etc. de los C.E.P. y su objetivo es ser útil a aquéllos que "*se estén creando o desarrollando en medio de condiciones sociales, económicas y educativas muy variadas*".

Después de hacer notar que lo que resulte del trabajo de la comisión, puede ser aplicable no sólo a los C.E.P. de la Commonwealth, sino también a los que están diseminados por todo el mundo, Harry Kahn (1982), miembro israelí de esa comisión, describe el consenso a que llegó la misma, sobre la filosofía que debe animar a los C.E.P. (véase *Tabla 2).*

En términos generales y sin hacer matizaciones, creo que esta filosofía es muy coherente y, en efecto, puede aportar los supuestos básicos sobre los que sustentar una política progresista y verdaderamente eficaz para el perfeccionamiento del profesorado. Pero, sin negar que estos puntos están realmente contrastados con una práctica e investigación dilatadas, creo que el lector español necesita de un conocimiento más pormenorizado de cómo esa filosofía se ha aplicado en la realidad, conociendo asimismo las contradicciones y limitaciones que el propio modelo de los *Teachers' Centres* ha experimentado en los últimos años en Gran Bretaña, toda una muestra de la desvirtuación de aspectos sustantivos de la misma.

Recientemente se ha publicado el informe del proyecto de investigación que examina el rol y funcionamiento de los C.E.P. en Inglaterra y Gales entre los años 1979 y 1981 (Weindling, Reid y Davis, 1983). En dicha investigación participaron 286 C.E.P. y 90 L.E.A. (*Local Educational Authority,* responsables de la administración escolar y de la provisión de medios para las escuelas de su región). Globalizando algunas ideas y datos relevantes, o derivando otros a partir de la detallada profusión de resultados cuantificables que suministra el informe, veámos cómo es y cómo funciona un C.E.P. británico.

De los 485 C.E.P. que operaban en Inglaterra y Gales en 1979, sólo 100 eran centros especializados en un ámbito curricular (por ejemplo, centros para matemáticas o música que mayoritariamente se encuentran localizados en las grandes áreas urbanas). Los 385 restantes eran centros de propósitos múltiples que cubrían todas las áreas del *curriculum*, tanto de enseñanza primaria como secundaria. Cada C.E.P. actuaba por *término medio* sobre los profesores de 126 escuelas primarias y secundarias urbanas, y 52 rurales.

En términos generales, un C.E.P. está abierto unas 51 horas semanales en las zonas urbanas y 38 en las rurales, ofreciendo servicios como los que se detallan en las Tablas 1 y 3. Esta última que recoge la frecuencia del uso de las actividades fundamentales de los centros por parte de los profesores de enseñanza primaria y secundaria, de una muestra representativa de 12 C.E.P. de Inglaterra y Gales (el 90 por 100 de los profesores de las áreas que cubrían los mismos, afirman que habían frecuentado en alguna ocasión sus centros locales, mientras que el 10 por 100 restante dijo que no habían usado las facilidades de su C.E.P.). Sin embargo, hay que hacer notar que dos tercios de las actividades del centro se realizan fuera del horario escolar. Esto sirve a veces de justificación para que los profesores aleguen deberes familiares que les impiden una participación más activa en los C.E.P.

Estos centros tienen al frente un director nombrado generalmente por las L.E.A., y sus *advisers* o consejeros o asesores (en realidad inspectores locales que recibieron ese nombre después de las reformas de finales de los sesenta y comienzos de los setenta; con ello se pretendía no despertar entre los profesores los tradicionales recelos, cuando no el rechazo contenido). Suele escogerse a profesores que gozan de popularidad y probada preparación. No obstante, sus relaciones con los *advisers* y las L.E.A. no siempre son fluidas. La mayoría de los directores de C.E.P. y de los profesores de sus centros coincidieron en las percepciones que se les atribuían a sus funciones como líderes del centro: más que un superior o un jefe, el director debe ser una persona abierta a la discusión, debe estar en contacto periódico con las escuelas y los representantes de éstas en el C.E.P. ... Muchos profesores los vieron como una importante fuente de orientación para un variado registro de necesidades que iban desde lo puramente práctico (cómo utilizar un aparato), a lo más personal y profesional.

El gobierno del C.E.P. se realiza a través del Comité del centro formado por los profesores de los niveles sobre los que actúa, los *advisers* y administradores de la L.E.A. respectiva, el equipo rector del C.E.P. (director, vice-director, se-

**Tabla 1** *Actividades que realizan los Centros de Profesores*

*A) Actividades diseñadas para promover el perfeccionamiento del profesorado*

1. Fomento de la convivencia entre los profesores a partir de la cual se puede producir un enriquecedor intercambio profesional que rompa la soledad y el aislamiento de los enseñantes.
2. Desarrollo de encuentros formales y discusiones entre los profesores.
3. Organización de jornadas, simposios, conferencias y exposiciones.
4. Fomento del intercambio del trabajo realizado en los centros escolares de la demarcación del C.E.P.
5. Organización de cursos y cursillos específicos de perfeccionamiento.
6. Difusión y coordinación de la información sobre proyectos curriculares nacionales, impulsando la participación local en los mismos.
7. Mantenimiento de una seleccionada pero variada biblioteca para los profesores.
8. Organización de un "servicio" de documentación (imprimiendo, por ejemplo, bibliografías, resúmenes, referencias, etc., sobre temas particulares).
9. Apoyo a la investigación desarrollada por los profesores (incluyendo el estudio personal, la investigación de problemas locales, la participación en investigaciones nacionales, la investigación operativa a nivel del aula).
10. Edición de un periódico o revista que, además de la información y opiniones locales, pueden incluir la reimpresión de artículos procedentes de variadas fuentes.
11. Facilitar el asesoramiento específico a los profesores que lo requieran a través de un "especialista" (que muy bien puede ser otro profesor de la localidad), así como posibilitar el intercambio profesional entre los profesores y los de las Facultades, inspectores, administradores de la educación local, etc.
12. Provisión de un asesoramiento profesional continuo (por ejemplo, gabinete psicopedagógico) al sistema educativo local, o a una escuela o centro particular.
13. Apoyo cualificado a las prácticas de enseñanza que los aspirantes a ser profesores mantienen bajo la supervisión de profesores de los centros de enseñanza de la localidad.
14. Apoyo continuo al perfeccionamiento del profesorado que está en situación "de prácticas", antes de la obtención de un contrato o nombramiento definitivo.
15. Apoyo del perfeccionamiento de los profesores a través del mantenimiento de correspondencia particular con los mismos, o usando otros medios.

*B) Actividades que promueven el desarrollo curricular a nivel de perfeccionamiento del profesorado.*

16. Canalizar la contribución que grupos globales pueden hacer a los proyectos curriculares nacionales.
17. Promover la adaptación de los programas nacionales a las circunstancias locales.
18. Alentar el desarrollo y confección de materiales curriculares que respondan a iniciativas locales y para uso también local.
19. Mantenimiento de un "banco" local de recursos didácticos.
20. Evaluación de las innovaciones introducidas, o que se piensan introducir, en los centros de enseñanza.

*C) Servicios técnicos de apoyo para los centros de enseñanza (frecuente, pero no necesariamente, usados para apoyar el desarrollo curricular a nivel local).*

21. Creación y desarrollo de "talleres" específicos para el uso de los profesores.
22. Mantenimiento del "centro reprográfico".
23. Facilitación de la asistencia técnica adecuada para la producción de materiales curriculares.
24. Mantenimiento de un servicio de préstamos de materiales de equipos.
25. Mantenimiento de un depósito de material curricular para su venta.
26. Préstamo directo o facilitar el acceso a la asistencia técnica y didáctica para el mantenimiento de los materiales y equipos de los centros de enseñanza de la localidad (generalmente, aunque no de forma exclusiva, de sus equipos audiovisuales).
27. Actuación como centro de grabación y reproducción de, por ejemplo, programas de televisión y radio.

*D) Servicios ofrecidos a los alumnos, familia y comunidad para apoyar el trabajo de los profesores.*

28. Promoción de la cooperación de los padres con los centros de enseñanza, ofreciendo a través del C.E.P. un

Continúa

Continuación

| | | |
|---|---|---|
| foro adecuado para discutir e intercambiar ideas sobre la educación y los problemas educativos de la comunidad.<br>29. Apoyo a grupos sociales marginados (por ejemplo, inmigrantes y minorías raciales). | 30. Ayuda a los alumnos de la comunidad a quienes les es imposible asistir a clase.<br>31. Provisión de un servicio de información para padres y la comunidad sobre el currículo desarrollado en los centros de enseñanza locales, así | como sobre los nuevos desarrollos e innovaciones curriculares.<br>32. Mantenimiento de un servicio psicopedagógico para la evaluación, orientación y terapia de alumnos y niños y/o adultos de la comunidad. |

(Adaptado de Taylor, 1976).

cretario, etc.) y otros representantes de instituciones implicadas en el perfeccionamiento del profesorado, como son los centros universitarios de formación del profesorado. Sin embargo, hoy los C.E.P. británicos no poseen, en términos generales, un sistema representativo efectivo que ofrezca a los profesores, tal como recogía la abundante literatura que circuló en los primeros años de su creación, nuevos medios para controlar su propio perfeccionamiento. Ninguno de los profesores de los 12 C.E.P. representativos de la muestra total creyó que él fuera el elemento de mayor influencia en el centro. En realidad ésta correspondía, también según ellos, al director y a los *advisers.*

## ¿Una idea romántica o una realidad deplorable?

Pienso que el informe que acabo de resumir, quizá en exceso, es, a pesar del meticuloso proceso de investigación empírica que su equipo de realización llevó a cabo, un informe parcial. Incluso el propio lector británico interesado en el tema se quedará con muchos interrogantes después de haberlo leído y desearía encontrar una visión más comprensiva y crítica de algo que desde hace años ya sabe: en términos generales sus C.E.P., como la educación de su nación, no están funcionando bien.

Los C.E.P., no sólo son británicos, sino los miles de características similares que están diseminados por Estados Unidos, Canadá, Japón, Israel, Noruega, República Federal de Alemania, Holanda, Italia, Austria, etc., son una *innovación social compleja* (Brügelman, 1978); son un ejemplo de cómo reducir realidades sociales complejas a una idea. Pero a una poderosa idea cuyo potencial político no debe ignorarse.

Con escasos recursos económicos (sobre todo en un principio) y sin hacer ninguna "campaña de captación", Inglaterra, en apenas siete u ocho años, pasó de no tener prácticamente ningún C.E.P. a tener 500 en una geografía no muy extensa. Con el concurso de ellos se han producido, evaluado y revisado numerosos proyectos curriculares. Algunos han supuesto un decidido y hasta logrado intento de hacer una enseñanza que, por ejemplo, ponga al alcance de los niños y adolescentes el mundo de la ciencia, no como un repertorio de ideas, fórmulas y artefactos que deben imaginarse y creer, porque lo dice el profesor o el socorrido libro de texto, sino como una aventura inacabable que ellos pueden proyectar y hasta realizar, poniéndoles en camino para comprender mejor este mundo y quizá, algún día, poderlo cambiar, mejorándolo.

No puede predecirse con exactitud cuál será el destino final de los C.E.P. en el Reino Unido. Lo que sí puede afirmarse es que su futuro está fuertemente relacionado con la crisis del sistema educativo y del estado benefactor. Lo cierto es que el optimismo voluntarista que exhibían todos los partidos políticos británicos, acerca del papel de la educación como agente de modernización y cambio, ha sido sustituido por un creciente excepticismo hacia la educación general. Se insiste cada vez más en la preparación vocacional para los que dejen las escuelas como forma de atajar el creciente paro. Incluso la idea de que la educación podría tener otros propósitos que servir a las necesidades de la industria fue borrada de la agenda política (Wolpe y Donald, 1983). Esta política, hoy consolidada por el thatcherismo fue paradójicamente comenzada por un gabinete laborista como el de Callaghan. Así se iniciaba una verdadera contrarreforma educativa que se consolida por momentos.

El Schools Council se clausura y sus funciones son ocupadas por otras agencias como el Ministerio de Trabajo. Desde la Administración central se insiste en la idea de un *curriculum* común, y las escuelas apenas tienen dinero para llevar a cabo otros proyectos que no sean los recomendados por el gobierno. Las recientes disposiciones sobre formación y perfeccionamiento del profesorado llegan efectivamente a reconocer la importancia de la formación permanente pero,

**Tabla 2** *Filosofía de los elementos básicos de los centros de profesores*

— *Apoyo a los profesores.* Que sea relevante para ellos y para su trabajo cotidiano en el aula. Este apoyo varía, obviamente, según las necesidades y circunstancias locales y regionales en que esté situado el Centro; en algunos casos será un apoyo en recursos didácticos, en otros, en talleres, cursillos...

— *Neutralidad.* El Centro debe ser un terreno neutral de encuentro entre todos aquellos profesionales relacionados con la enseñanza. Todos, sean directores de centros de enseñanza, o profesores nombrados recientemente, deben sentirse libres de exponer sus dudas y sus potencialidades en la búsqueda de una mejora de la enseñanza.

— *Idoneidad.* Los servicios y apoyo que el Centro puede ofrecer deben siempre ser idóneos con el trabajo y las necesidades prácticas de los profesores y su trabajo con los alumnos en las aulas.

— *Flexibilidad.* El programa de cursos, talleres, y otro tipo de recursos que el Centro puede ofrecer, debe ser lo suficientemente flexible para proporcionar respuestas inmediatas a problemas inmediatos, que reflejen los cambios de necesidades de los profesores y del sistema educativo, evitando que la burocracia domine las relaciones del Centro.

— *Educación, no simple perfeccionamiento.* Si los profesores son reconocidos como profesionales, no nos podemos referir a ellos como simples empleados que deben ser adiestrados, perfeccionados. Los profesionales son educados, se les ofrecen unos instrumentos para que entendiéndolos y considerándolos adecuados, puedan servir para mejorar en su ejercicio profesional.

— *Los profesores como "proveedores" al mismo tiempo que "consumidores".* Asimismo, si a los profesores se les considera profesionales, no sólo se les debe ofrecer apoyo para la *mejora* de su profesión y de su trabajo práctico en sus aulas, sino que también se les debe ver como líderes y promotores de "talleres" cursillos, etc.

— *De centrarse en soluciones a centrarse en problemas.* Los rápidos cambios tecnológicos y las relaciones de la era que vivimos hacen casi imposible encontrar soluciones que puedan ser universalmente aplicadas por los profesores en sus aulas. Tanto es así, que el Centro debe dejar a un lado los enfoques centrados en la búsqueda de soluciones, donde los "expertos" acuden con sus soluciones prefabricadas para transmitirlas a la audiencia, y poner sus energías en el diagnóstico y estudio de problemas, en el intercambio de experiencias... para encontrar soluciones apropiadas a las situaciones reales.

— *Atmósfera profesional.* Se pretende desarrollar a partir, por un lado, de un centro montado en un edificio que no cree una imagen institucional (sino en otro que muy bien puede establecerse en las dependencias de un centro escolar); y, por otro, de un director "abierto" que (hace poco tiempo) haya sido un profesor competente y estimado profesionalmente por sus compañeros.

— *Localidad.* Para que el Centro se adecue a todo lo que venimos diciendo, lo ideal sería que estuviera localizado convenientemente, lo más próximo posible, a los lugares de trabajo y a los hogares de los profesores de su demarcación.

— *Democracia.* Divisa que debe orientar la organización y el trabajo del Centro, cuyo Comité de Asesoramiento o Administración debe ser responsable de la política desarrollada por dicho Centro, y estará mayoritariamente formado por profesores. Los Centros de Formación del Profesorado, los inspectores y representantes de la Administración educativa local deberían estar también representados. Asimismo, los subcomités encargados de la programación de las actividades y tareas del Centro deben estar constituidos de forma similar.

— *De comienzos pequeños a...* Si el Centro, por modesto que sea, se organiza en torno a los problemas relevantes de su profesorado y de su comunidad, es de esperar que atraiga cada vez más "clientela" y favorezca la expansión de sus posibilidades, tanto materiales como humanas.

(Adaptado de Kahn, 1982.)

lo que es irónico, se excluye la posibilidad de asignarle recursos. Mientras tanto, se genera una obsesión por la medición de la eficacia en términos empresariales, la expresión *accountability* ("responsabilidad-deber de rendimiento de cuentas" profesionales) populariza y exige al enseñante mostrar resultados tangibles y mensurables de la calidad de su enseñanza en términos del más reaccionario funcionalismo tecnológico aplicado a la educación. Así, la preocupación cualitativa del C.E.P. pierde por momentos significado.

El pasado febrero Barry McDonald, renombrado especialista del *curriculum*, pronunciaba en el Simposio sobre la "*Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*", que organizó el Ministerio de Educación y Ciencia las siguientes palabras:

"*Los profesores que no son libres para errar no lo son para experimentar, y los profesores, que además tienen el deber de formar a los estudiantes y de evaluarlos, no tienen tiempo o energía suficiente para embarcarse en nuevas aventuras. Los profesores 'rebeldes', por buenas o malas razones, pueden ser transferidos a una institución menos atractiva, en una localidad menos deseable. Yo no estoy, por supuesto, defendiendo que tales consecuencias de la política del gobierno de mi país sean deseadas por sus creadores. No creo que este gobierno, ni cualquier otro, desee que los profesores vayan a ser operarios sumisos de su 'máquina de* curriculum'. *Seguramente desean que los profesores adopten sus prioridades políticas, pero con la condición de que les lleve a un rendimiento de alta calidad... Es evidente que Inglaterra se está moviendo con bastante rapidez hacia un tipo de sistema de escuelas centralizadas que ha dominado en algunos de sus vecinos continentales. Sin embargo, no existe evidencia para sugerir que tales sistemas tengan una capacidad superior en fomentar una enseñanza de gran calidad y sí mucha de lo contrario.*"

Sin duda, los C.E.P. británicos en su corta historia están hoy pasando momentos críticos. Pero pensar que esos casi quinientos que hoy existen están al borde de la catástrofe final resultaría ingenuo. Podrán seguir recibiendo presiones para que alteren el contenido de sus actividades, en consonancia con las nuevas directrices políticas que resienten y alteran los elementos básicos de su filosofía e impiden vencer sus limitaciones (como por ejemplo, y citando algunas no tan evidentes, la burocratización y consolidación en sus cargos de bastantes de sus directores, cuyas edades medias son demasiado elevadas, 45 años; o el mantenimiento efectivo de unas relaciones fluidas entre los profesores de Primaria y Secundaria)... Pero un modelo que ha cosechado tanta fama y elogios, llegando oficialmente a reconocerse su superioridad frente a otras alternativas de perfeccionamiento del profesorado de los países del Mercado Común (Belbenoit,

**Tabla 3** *Uso de las actividades de los C.E.P. británicos por parte de sus profesores*

| Uso | % Profesores de Enseñanza Primaria | % Profesores de Enseñanza Secundaria |
|---|---|---|
| Préstamo de material | 43 | 24 |
| Uso de servicios | 55 | 41 |
| Visita a exposiciones* | 76 | 48 |
| Información/asesoramiento | 33 | 30 |
| Charlas/conferencias | 79 | 53 |
| Encuentros/reuniones | 59 | 75 |
| Simposios/jornadas | 30 | 28 |
| Cursos/cursillos | 68 | 31 |
| Talleres/seminarios | 56 | 38 |
| Acontecimientos sociales | 27 | 23 |
| Número de profesores | 338 | 696 |

* (Por ejemplo, exposiciones de material curricular, de trabajos realizados en las escuelas, etc. Los profesores eligieron más de una actividad.)

*Fuente:* Weinding, Reid y Davis, 1983.

1976), no es fácil que sucumba. Los mismos que en un principio no se percataron de su importancia e incluso eran indiferentes a ellos, como los sindicatos de enseñantes, hoy los defienden activamente porque piensan que son "agencias profesionales" vitales.

### La adaptación, no adopción, del modelo de los Centros de Profesores a la realidad española

El modelo británico de los C.E.P. tuvo éxito en su momento porque no fue una *medida aislada.* La expansión de las *comprehensive schools* que con todas sus limitaciones democratizó bastante la enseñanza secundaria, la creación de las universidades nuevas, de la *Open University* o Universidad a Distancia, etc. fueron parte de un movimiento reformista con muchos aspectos progresistas que dieron sentido a los C.E.P. Sin este marco político educativo su significado hubiera sido otro muy distinto.

En España las circunstancias históricas son distintas y mucho más difíciles. El sistema de perfeccionamiento del profesorado se instituyó dentro de un aparato escolar autoritario de un Estado dictatorial, aunque ahora quizá nos parezca lejano. No existe una tradición oficial de gestión democrática de las instituciones, hay que crearla; se está creando. Sobreviven, en cambio, muchos aspectos de sumisión/subordinación que atenta contra la idea clave del C.E.P., esto es el protagonismo por parte de los enseñantes en su propio perfeccionamiento.

En segundo lugar, no tenemos la tradición de una evaluación institucional objetiva. Una experiencia como los C.E.P. requiere descartar un análisis omnipotente; habrá errores y fracasos, pero será importante juzgarlos dentro de una dinámica de democratización, que si bien importa riesgos, es preferible a la pseudo eficacia de la burocratización. Sin embargo, en la medida en que la puesta en marcha de los C.E.P. va a requerir un enorme esfuerzo financiero y humano, es importante que la eficacia no sea descuidada y que el Centro evalúe y critique sus resultados, buscándose las fórmulas adecuadas que lo posibiliten.

En tercer lugar, a diferencia de lo ocurrido en Inglaterra, los C.E.P. se van a poner en práctica en España en momentos de una crisis económica aguda, que supone muchas restricciones para el sector público. Por ello, y por muchas razones, creo que debemos hacer de nuestros C.E.P. centros que aúnen esfuerzos y conciten las participación conjunta de todos los servicios y recursos humanos que hoy están dispersos, trabajando a veces sin conocimiento que lo que cada uno está proyectando y haciendo. Esto supondría mucho más que la simple rentabilización de unas inversiones.

En cuarto lugar, debemos ser conscientes de que el perfeccionamiento del profesorado no resuelve por sí mismo los graves problemas de nuestros centros de enseñanza. Pero si queremos que los C.E.P. ejerzan un efecto multiplicador en la vida cotidiana de los centros de enseñanza, hay que encontrar vías para que el profesorado tenga tiempo y estímulo para estudiar, reflexionar y hacer una crítica positiva.

Podría señalar muchas más condiciones adversas que hacen más difícil la puesta en marcha de los C.E.P. en España de lo que fue en su momento en otros países. Aunque quisiéramos no podríamos "adoptar" acríticamente el modelo porque será inviable en las condiciones históricas de nuestro país. Sin embargo, su filosofía general en el sentido de que los docentes sean sujetos activos de su propia formación y reciclaje, de que ellos gestionen la institución, de fomentar un auténtico "diálogo profesional" entre los enseñantes de los diferentes niveles de nuestro sistema educativo, de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos *currícula,* de vincular al proyecto a instituciones como los municipios... es altamente positivo. Además, un sistema de perfeccionamiento como el de los *Centros de Profesores* creo que es la mejor de las fórmulas para que se evite lo que ha estado ocurriendo todos estos años: el divorcio entre lo que oferta la Admnistración y lo que los enseñantes demandan y que puede resolverse a partir de estas instituciones no sólo a los profesores, sino a los movimientos que ellos mismos han creado y seguirán creando, preservando su independencia y ofreciéndoles medios y vías para canalizar sus ideas, sus proyectos y sus críticas.

*M. P.*

### Referencias bibliográficas

BELBENOIT, G. (1976): *La formation en cours de service des enseignants dans la Communauté européenne.* Bruselas: Comission des Communautés Européennes.

BOLAM, R. (1976): "The Types of Environment Most Likely to Favour the Active and Effective Partipation of Teachers in Educational Innovation" en *Teachers as innovators.* París: O.C.D.E.

BRUGELMANN, H. (1978): "Teacher Centers on Paper? From British Practice to German Ideology" en S. Feiman (ed.), *Teacher Centers. What place in Education?* Chicago: The University of Chicago. Center for Policy Study.

CANE, B. (1969): *In Service Training: A Study of Teachers' Views and Preferences.* Windsor: NFER-Nelson.

FAGERLIND, I., y SAHA, L. J. (1983): *Education and National Development.* Oxford: Pergamon.

FULLAN, M. (1972): "Overview of the Innovative Process and the User". *Interchange. 3, 2-3: 1-46.*

KAHN, H. (1982): "Teachers' Centres. Their aims. Objectives and Philosophy: A Commonwealth Perspective". *British Journal of In-Service Education,* 9.2: 75-80.

MCLAUGHLIN, M. (1976): "Implementation as Mutual Adaptations: Change in Classroom Organization", *Teachers College Record,* 77.3: 339-51.

REDKNAP, C. (1977): *Focus on Teachers' Centres.* Windsor: NFER-Nelson.

SCHULTZ, T. W. (1961): Investment in Human Capital", American Economic Review 51: 1-17 (Traducido al castellano en M. Blaug, *Economía de la Educación,* Madrid, Tecnos, 1972).

TAYLOR, L. (1976): Teachers' Centres. Some Reflections on the British Experience" en *Teachers as Innovators.* París: OCDE.

THORNBURY, R. E. (ed.) (1973): *Teachers' Centres.* Darton: Longman & Todd. 1974. "Teachers' Centres", *New Society,* 28: 761-763. 1976: "The British Teacher Centre" en S. Feiman (ed.), *Teacher Centres. What Place in Education?* Chicago: The University of Chicago.

WEINCLING, D.; REID, M. I., y DAVIS, P. (1983): *Teachers' Centres: A Focus for In-Service Education?* Londres: Methuen.

WHITNEY, A. G. (1980): "Self-determined Change: An Argument for New Policy", *Interchange,* 10, 4: 30-39.

WOLPE, A. M., y DONALD, J. (1983): *Is There Anyone Here From Education?* Londres: Pluto.

# TRES MODELOS DE PERFECCIONAMIENTO PARA UN C.E.P.

**El Centro de Profesores de la Axarquía (Málaga) se ha convertido en un poderoso instrumento de dinamización pedagógica comarcal. Aquí se explican sus características y las vías de perfeccionamiento que están ensayando.**

*RAFAEL YUS RAMOS*
*JUAN B. LÓPEZ BLANCO**

El C.E.P. de la Axarquía, creado por orden de 26 de junio de 1986, es una institución que surge de la iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con el objeto de promover el perfeccionamiento del profesorado desde un acercamiento geográfico (comarcal en este caso), y de aunar esfuerzos renovadores de distintos programas que cristalicen en modelos educativos más acordes con la realidad social de la comunidad autónoma.

La iniciativa de la Administración fue recogida, no sin reticencias, por los distintos grupos que desde hacía tiempo trabajaban en la investigación didáctica y en la creación de alternativas a los modelos tradicionales de enseñanza, desarrollando espacios de experimentación, innovación, estudio, debates y articulación de esas experiencias y teorías, en currículos que atienden a las necesidades del profesorado, alumnos, etc., y son acordes con las peculiaridades de la comarca.

Hay distintos niveles de compromiso y de experiencias, que van desde los adscritos a los programas de la Administración (seminarios permanentes, proyectos de innovación, etc.), hasta el Colectivo de Renovación Pedagógica de la Axarquía, de tradición innovadora en la comarca, con una rica experiencia en jornadas, seminarios, encuentros, debates, etc., coordinado con la Federación Andaluza de M.R.P.s.

¿Adecuación de la tradición renovadora al C.E.P. o viceversa? Ésta fue, y sigue siendo, en amplios sectores, la cuestión fundamental de la contradicción Administración-Renovación Pedagógica, que se intenta superar desde la puesta en funcionamiento del C.E.P. comarcal, con más acierto y voluntad que medios.

La tensión dialéctica que supone la integración, por parte de la Administración, de parcelas de perfeccionamiento que sólo eran atendidas por el "militarismo pedagógico" de los M.R.P.s. (los cuales han de hacer un esfuerzo creativo para adecuar su tarea innovadora a una realidad distinta a aquélla por la que fueron creados), se da desde el mismo momento en que se constituye la comisión gestora para la elaboración de los estatutos o reglamento de régimen interior. En efecto, en esta fase ya se plantearon cuestiones tales como: ¿qué modelo de perfeccionamiento necesita la comarca?, ¿cómo podrá realizarlo el C.E.P.?, ¿cómo puede compaginarse el perfeccionamiento autónomo de los grupos de trabajo, con la institucionalización que supone la iniciativa C.E.P.? Éstas y otras cuestiones aún están presentes y han proporcionado un debate y, en consecuencia, una teorización que ha posibilitado un modelo peculiar de C.E.P., adaptado a la comarca. De ahí que haya posibilidades de incidir en el

perfeccionamiento del profesorado del ámbito geográfico.

## La necesidad de un marco teórico para el perfeccionamiento

Un C.E.P. tiene que desplegar una actividad sobre una realidad esencialmente compleja, muy diversa y cambiante, con fuertes interconexiones entre sus componentes y entre éstos y el todo. En cierta medida, esta realidad es tan compleja o más que la misma escuela. En consecuencia, un C.E.P. vendría a añadir un elemento más de complicación en el sistema educativo, dado que supone un importante conjunto en la trama de interrelaciones que domina el mundo de la enseñanza.

Pretender incidir en esta realidad, armados con tan sólo un bagaje de buena voluntad, intuición y "don de masas", puede ser tan frustrante como contraproducente. Si se desea actuar científicamente sobre la realidad se necesita un *marco teórico*. "Las teorías —dice K. Popper— son los hilos tendidos para captar eso que llamamos mundo, para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo."

En efecto, actualmente el programa C.E.P.s. está necesitado, a pesar de los discretos pero importantes pasos dados y de la importación de clisés extraños a nuestro sistema educativo, de una teoría sobre el perfeccionamiento del profesorado. Este marco teórico es esencial para poder percibir la unidad y diversidad de la compleja realidad, incidir científicamente en ella, cambiar y construir en orden a un criterio, etc.

Por otra parte, pretender elaborar una teoría desde el gabinete, con la corta experiencia con que cuenta el programa C.E.P.s., supondría una empresa estéril e imposible. Nuestra tesis es que este modelo de perfeccionamiento debe ser guiado por un marco teórico esbozado, cu-

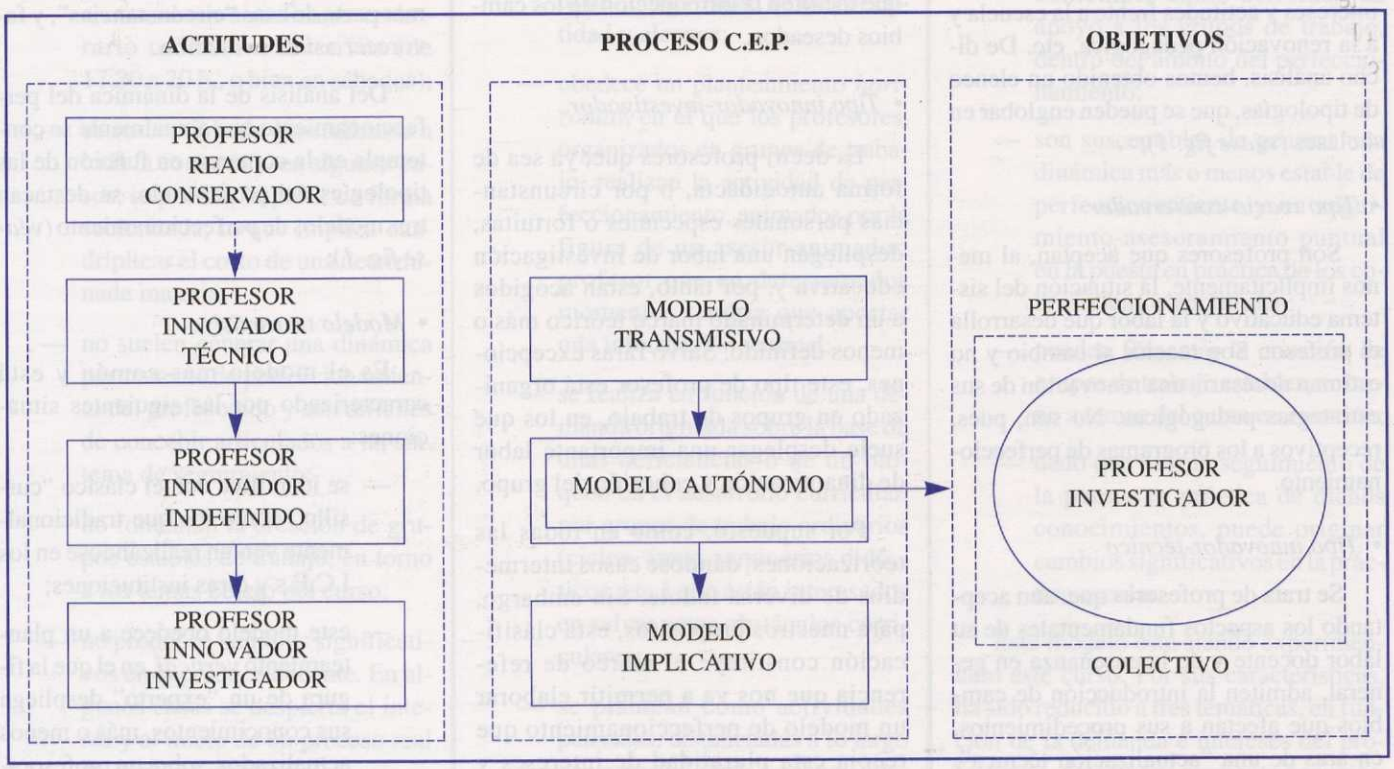



**Figura 1**

yos principales elementos están aún por completar. A la práctica y a la experiencia cotidiana debidamente evaluada, corresponde enriquecerlo y fundamentarlo, a partir de la contrastación de sucesivas hipótesis de trabajo y reformulaciones.

### Análisis de la situación

Para la elaboración de un modelo hemos partido del análisis de diversos elementos que *a priori* presumimos decisivos para el perfeccionamiento del profesorado: circunstancias geográficas, movilidad y dispersión del profesorado, intereses y actitudes frente a la escuela y a la renovación pedagógica, etc. De dicho análisis, hemos obtenido un elenco de tipologías, que se pueden englobar en 4 clases *(véase fig. 1):*

- *Tipo reacio-conservador*

Son profesores que aceptan, al menos implícitamente, la situación del sistema educativo y la labor que desarrolla el profesor. Son reacios al cambio y no estiman necesaria una renovación de sus estrategias pedagógicas. No son, pues, receptivos a los programas de perfeccionamiento.

- *Tipo innovador-técnico*

Se trata de profesores que, aun aceptando los aspectos fundamentales de su labor docente y de la enseñanza en general, admiten la introducción de cambios que afectan a sus procedimientos, en aras de una "actualización técnica". Son receptivos, por tanto, a cambios de tipo técnico (MAV. EAO, etc.) o práctico (talleres, etc.).

- *Tipo innovador-indefinido*

Son profesores que, siendo conscientes de la necesidad de un cambio cualitativo en sus estrategias de enseñanza, despliegan una labor de desigual intensidad (según sus esferas de intereses) hacia el perfeccionamiento. Sin embargo, a menudo, carece de un marco teórico explícito y su actividad suele ser acientífica, espontánea y acrítica. Este tipo de profesor, si no es autodidacta, puede formar parte de los grupos de trabajo, donde se muestra ávido de recetas y eslogans que faciliten la introducción de los cambios deseados.

- *Tipo innovador-investigador*

Es decir, profesores que, ya sea de forma autodidacta, o por circunstancias personales especiales o fortuitas, despliegan una labor de investigación educativa y, por tanto, están acogidos a un determinado marco teórico más o menos definido. Salvo raras excepciones, este tipo de profesor está organizado en grupos de trabajo, en los que suele desplegar una importante labor de dinamización y cohesión del grupo.

Por supuesto, como en todas las teorizaciones, dándose casos intermedios de diversa índole. Sin embargo, para nuestros propósitos, esta clasificación constituye el marco de referencia que nos va a permitir elaborar un modelo de perfeccionamiento que recoja esta pluralidad de intereses y situaciones.

### Los modelos de perfeccionamiento

Un C.E.P. es una institución destinada al perfeccionamiento del profesorado. Por tanto, nunca puede caer en el error de incidir en una determinada tipología de profesor. Y ello, no sólo porque supondría una clara e injustificada discriminación, sino porque se debe tener presente el *carácter evolutivo* del proceso de perfeccionamiento de un profesor. En efecto: en la vida profesional de una persona dedicada a la enseñanza, se dan circunstancias que obligan a incorporar ciertos cambios en la práctica docente. A nuestro juicio, es labor primordial del C.E.P. incidir o formar parte de esas "circunstancias", y favorecer así su evolución.

Del análisis de la dinámica del perfeccionamiento que actualmente se contempla en la comarca, en función de las tipologías del profesorado, se destacan tres modelos de perfeccionamiento *(véase fig. 1)*:

- *Modelo transmisivo*

Es el modelo más común y está caracterizado por las siguientes situaciones:

— se identifica con el clásico "cursillo" como los que tradicionalmente venían realizándose en los I.C.E.s y otras instituciones;

— este modelo obedece a un planteamiento *vertical*, en el que la figura de un "experto" despliega sus conocimientos, más o menos actualizados, sobre un profesorado receptivo (aunque caben si-

tuaciones de mayor participación, según las estrategias);

— se realiza en función de unos planteamientos que pueden provenir del equipo organizador (C.E.P., D.E.R.E., S.A.E., E.P.O.E., etc.), o bien sobre la base de una encuesta superficial en la que el profesorado puede que haya realizado una elección relacionada con unas necesidades observadas en la propia práctica docente;

— suelen ser intensivos, agotadores, a lo largo de un período más o menos corto (1 ó 2 semanas, de término medio);

— acostumbran a realizarse en horario o días extralectivos (de 17,30 a 20 h., o bien en sábados);

— es susceptible de generalizarse a toda la comarca y, en algunos casos, se pueden impartir de forma sectorizada, lo que implica cuadriplicar el costo de una determinada materia;

— no suelen generar una dinámica permanente de perfeccionamiento del profesorado y son difíciles de concebir articulados a un sistema de seguimiento;

— no fomentan la creación de grupos estables de trabajo, en torno a los temas objeto del curso;

— no producen cambios significativos en la práctica docente. En algunos casos se despierta el interés y el inicio de un proceso real de perfeccionamiento.

De este modelo hay una gran demanda, pues parece que es la fórmula más conocida y asumida, en parte porque aún no se vislumbra una situación alternativa. Esta modalidad es la más generalizable, la que presenta menos problemas organizativos, tanto para el profesor como para el centro.

• *Modelo implicativo*

Este modelo ha venido perfilándose desde la perspectiva de determinados colectivos dedicados a la renovación pedagógica, y se caracteriza por las siguientes situaciones:

— se identifica más con el concepto de "curso", algo de mayor entidad y alcance;

— obedece un planteamiento *horizontal*, en el que los profesores, organizados en grupos de trabajo, realizan la actividad de perfeccionamiento, animados por la figura de un asesor-animador, profesor que en determinados momentos tendría que aportar una información vertical;

— se realiza en función de una demanda originada sobre la base de unas deficiencias o de un bloqueo en el desarrollo curricular, por grupos de trabajo ordinarios (ciclos, áreas, seminarios didácticos, etc.) que están interesados en salvar estos obstáculos curriculares;

— se plantean como actividades pausadas, distanciadas a lo largo de un período más o menos dilatado (un día a la semana, por ejemplo), entre los cuales se plantea la puesta en práctica de los métodos aprendidos;

— se realiza en horario lectivo (por ejemplo, de 15 a 18 h.), lo que supone una organización en el centro para poder llevarlo a la práctica;

— en principio, no es susceptible de generalizarse en la comarca, sino que va destinado sólo a los centros que hayan resuelto el problema organizativo; desde este punto de vista, al tratarse de casos restringidos a un sector del profesorado de la comarca, se contempla como actividad de apoyo a los grupos de trabajo, dentro del ámbito del perfeccionamiento;

— son susceptibles de generar una dinámica más o menos estable de perfeccionamiento y un seguimiento-asesoramiento puntual en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos;

— pueden fomentar la creación de grupos de trabajo estables, en torno a temas del curso en cuestión;

— dado que hay un seguimiento de la puesta en práctica de dichos conocimientos, puede originar cambios significativos en la práctica escolar.

Este modelo está siendo experimentado este curso. Por sus características, ha sido reducido a tres temáticas, en función de la demanda e intereses del profesorado, detectados mediante encuesta.

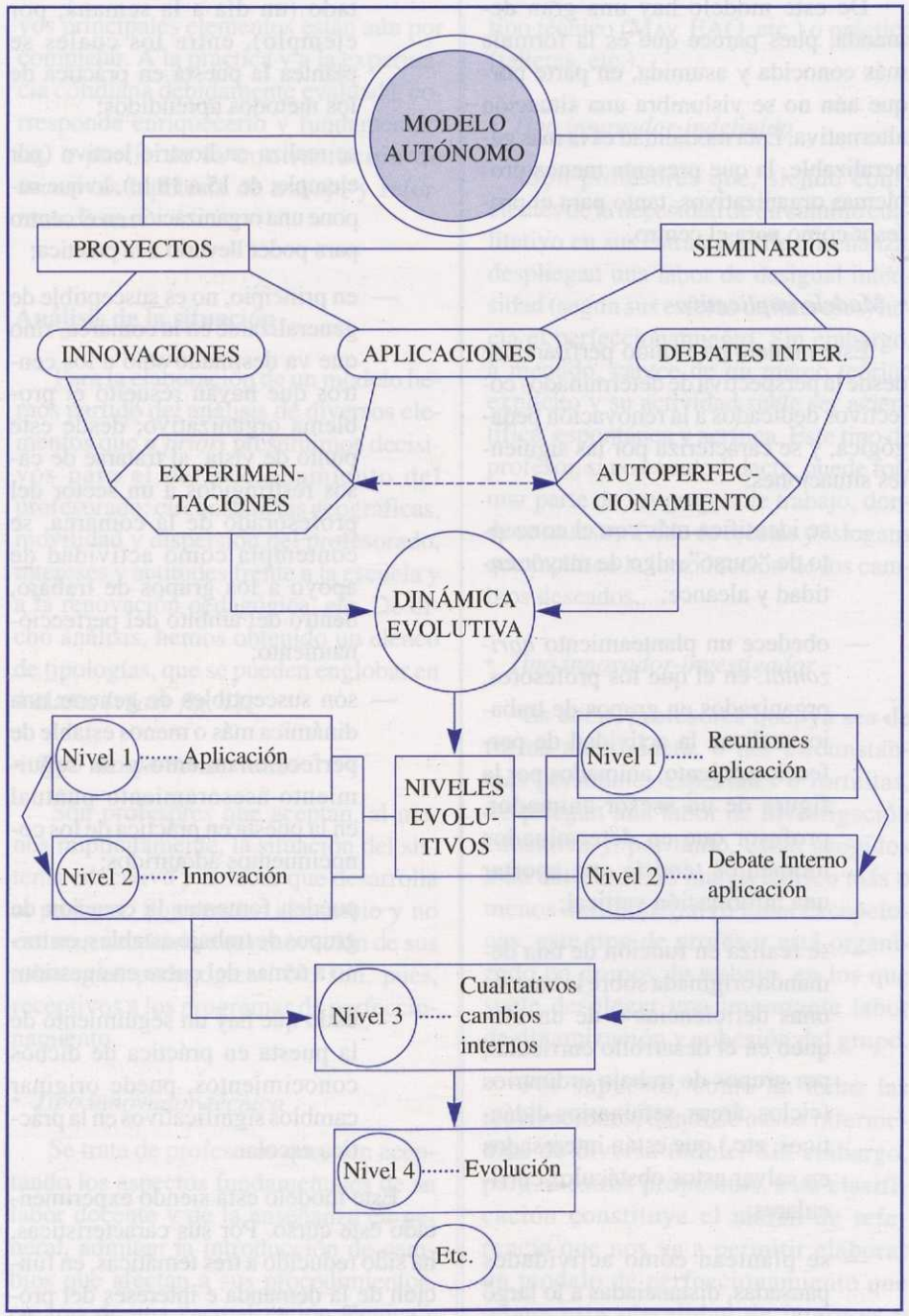



**Figura 2**

• *Modelo autónomo*

Este es el sistema seguido a través de los seminarios permanentes, colectivos de renovación (M.R.P.s) y grupos dedicados a proyectos innovadores. Entre sus características destacan:

— obedecen a un planteamiento *grupal* o colectivo del perfeccionamiento, en el que se da, indistintamente, la comunicación horizontal y vertical, según los casos, siendo elemento esencial la figura del coordinador-animador, que cohesiona al grupo;

— tanto desde su nacimiento como durante su desarrollo, se verifica una dinámica cercana al "militarismo pedagógico", con grandes dosis de despegue de la Administración educativa, y con una autonomía que es preciso respetar, en aras a conservar la identidad;

— en su interior se desarrollan, frecuentemente, situaciones de bloqueo y callejones sin salida que restan optimismo a una dinámica iniciada con grandes dosis de voluntarismo y entusiasmo;

— desde esta perspectiva, es misión del C.E.P. atender, sobre la base de la explicitación de necesidades, la demanda de perfeccionamiento, mediante un plan de apoyo y seguimiento de los grupos de trabajo.

A nuestro juicio, este es el modelo que debe potenciar un C.E.P. y hacia donde hay que dirigir todos los esfuerzos, ya

sean desde el propio modelo, o a partir de otros *(véase fig. 1).*

El perfeccionamiento estable exige una dinámica grupal lo suficientemente autónoma como para no perder su singularidad, pero también lo bastante permeable como para acoger los cambios asumidos por el grupo y potenciados, dentro del respeto a su autonomía, por el Centro de Profesores.

De este conjunto de modelos de perfeccionamiento que debe desplegar un C.E.P., habría que hacer notar su *carácter sistémico y evolutivo,* elementos responsables de la flexibilidad y adaptabilidad de los procesos, dentro de una dinámica de carácter ecológico.

De este modo, si bien una determinada tipología de profesor corresponde a un modelo de perfeccionamiento diferenciado, lo cierto es que, en la práctica, se producen correspondencias más diversas que vienen a complicar la situación de partida.

No obstante, el proceso se dirige, independientemente de la tipología de partida, hacia un modelo de perfeccionamiento concebido en el seno de un grupo que, como hemos señalado, correspondería al modelo autónomo. De esta suerte, dicho modelo constituiría el mecanismo idóneo para el perfeccionamiento del profesorado, dentro del paradigma del "profesor-investigador" *(véase fig. 1).*

## El perfeccionamiento grupal y el modelo autónomo

En el presente curso, se inicia un proceso de transferencia de competencias al C.E.P. en materia de apoyo y seguimiento de los grupos de trabajo acogidos a convocatorias oficiales. Como es sabido, la iniciativa de institucionalización de los grupos naturales de profesores ha originado en los últimos años una dinámica de adscripciones que, a pesar de sucesivas deserciones, ha ido incrementándose hasta alcanzar cifras insospechadas, dejando obsoleto el plan de seguimiento regional y provincial que es incapaz de abarcar tal cantidad y variedad de temas y situaciones.

Con la creación de los C.E.P.s, con un ámbito geográfico más reducido, y por tanto teóricamente más sensibles a los problemas y situaciones de cada grupo, el panorama queda abierto a la solución de problemas, si bien es cierto que para alcanzar cotas significativas de actuación habría que dotar a los C.E.P.s de una plantilla adecuada y una dotación económica que supere las asignaciones actuales.

La transferencia de esta importante competencia a los C.E.P.s, no ha ido, por ahora, acompañada de las medidas humanas y materiales necesarias para acometerla, y, en líneas generales, pensamos que tal transferencia debería ir acompañada de: personal con dedicación exclusiva (mínimo 1 profesor): creación de una red de asesores por áreas, a escala provincial; y un incremento significativo de la dotación económica del C.E.P.

Por otra parte, y esto ya viene solicitándose desde hace algún tiempo, creemos que la Administración debería afrontar con profundidad el tema del perfeccionamiento, e introducir medidas que faciliten cambios cualitativos. En el caso de los grupos de trabajo, que constituyen una forma de autoperfeccionamiento, habrían de contemplarse medidas tales como:

- — la inclusión del tiempo dedicado a las reuniones, cursos y demás actividades de perfeccionamiento, en el horario laboral;
- — el apoyo institucional, sobre todo en planes innovadores;
- — la oportunidad de potenciar sin límites al profesorado más innovador, y aprovechar su preparación como elemento de asesoramiento;
- — permitir a los C.E.P.s organizar las convocatorias y reducir así el burocratismo que precede a la aprobación, evitando los retrasos.

Dentro del panorama actual, en el que es notorio que estos temas no se han abordado o no se ha hecho con profundidad, los C.E.P.s tienen el deber, no sólo como institución, sino por coherencia con sus principios y sus orígenes, de prestar la máxima atención y ayuda a los grupos de trabajo, lo que consideramos como tema prioritario y de inexcusable consideración.

Entendemos que los grupos de trabajo constituyen equipos naturales de profesores que adaptan una dinámica de reuniones periódicas, y en cuyo seno se verifica una forma de autoperfeccionamiento. Por sus especiales características, hemos de considerarlos como un modelo distinto de perfeccionamiento: el *modelo autónomo,* claramente dife-

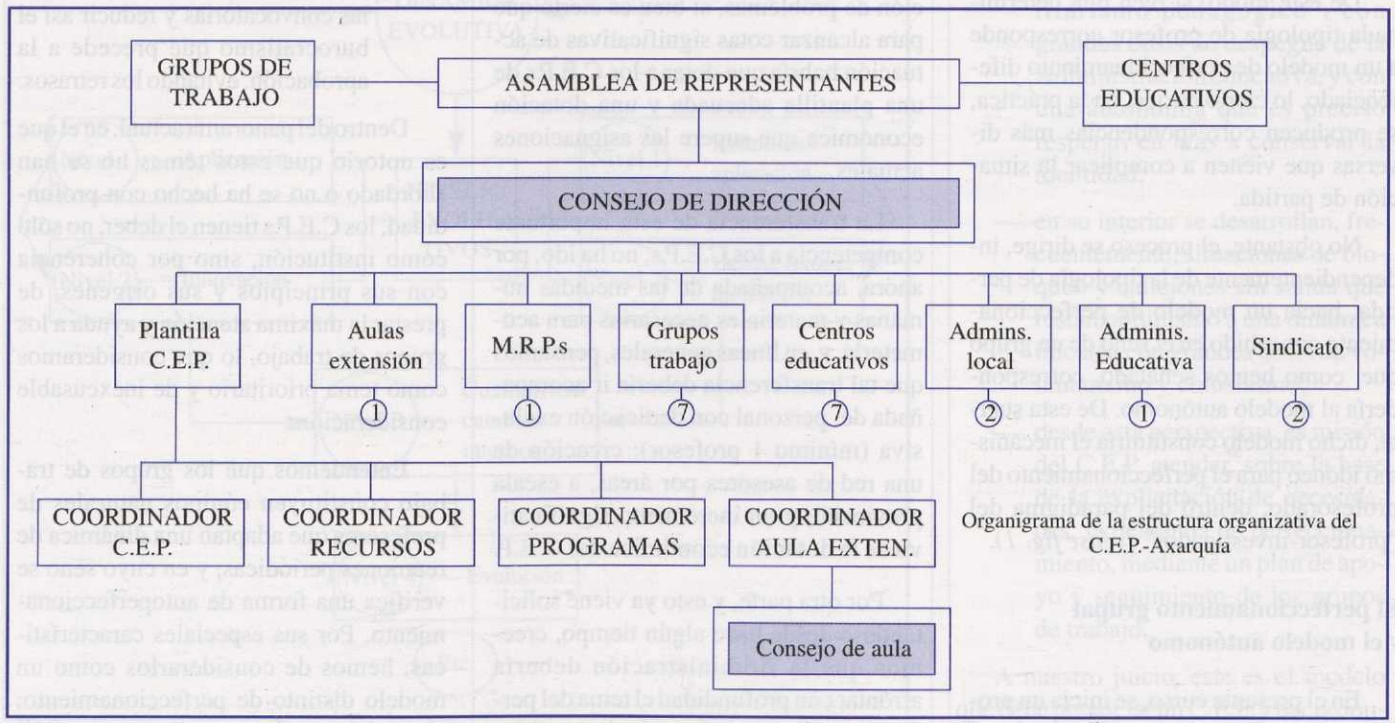
renciado de los otros que viene desarrollando el C.E.P.

En la *figura 2,* mostramos las características de este modelo, que pone en evidencia la diversidad de situaciones que contempla en función de los momentos que abarca cada grupo en su evolución.

Actualmente se consideran dos tipos de grupos de trabajo institucionalizados (por lo que no incluimos en este dominio a los M.R.P.s): los proyectos y los seminarios permanentes. Si bien ambos tipos de grupos mantienen una actividad que redunda en el perfeccionamiento, el enfoque inicial de ambos, reflejado en el mismo articulado de la convocatoria, es algo distinto. De este modo, los proyectos inciden más en la experimentación, ya sea en la versión de innovación o creación, o en la de aplicación de técnicas ya creadas y adoptadas. Los seminarios permanentes, en cambio, son considerados más como formas de autoperfeccionamiento, siendo característica de sus actividades el debate interno y el intercambio de experiencias: si bien, y en función de su nivel evolutivo, también puede alcanzar cotas de experimentación (aplicación o innovación) en el aula *(véase fig. 2).*

De este modo, nos encontramos con que los grupos de trabajo mantienen una dinámica evolutiva, es decir, que pasan por sucesivos niveles de cualificación, en función de su grado de debate, evaluación, revisión, etc. Esta dinámica es la causa de que exista tal variedad de situaciones que se hace necesario un tratamiento diferenciado, dentro de un plan de seguimiento que merezca designarse como tal.

Así pues, en los grupos de trabajo se mantienen unos mecanismos de "comunicación horizontal", que tienen gran importancia cara al autoperfeccionamiento. La Administración, consciente de esta importancia, ha mantenido una política de apoyo o fomento de dicho tipo de comunicación: encuentros provincia-




Organigrama de la estructura organizativa del C.E.P.-Axarquía

**Figura 2**

les, regionales, etc.; y de la propia dinámica interna de cada grupo: debates, discusiones, intercambios, etc. Para grupos que se encuentran en las primeras fases de su desarrollo es innegable que esto ha tenido y sigue teniendo su valor. Sin embargo, no es menos cierto que, alcanzado un punto, esta dinámica ha alcanzado sus fases finales (no da para más): bloqueos, callejones sin salida, "descubrimientos del Mediterráneo", frustraciones, cansancio, aburrimiento y desencanto general. Todo esto ha originado deserciones o transvases de unos grupos a otros, en la búsqueda de "aire nuevo".

¿Qué es lo que falla? Nuestra hipótesis es que para mantener una dinámica de comunicación horizontal que no se agote a sí misma, es preciso que, alcanzados determinados momentos, bloqueos, etc., se facilite una "comunicación vertical", un asesoramiento, un reciclaje, una crítica constructiva, etc., que ponga al grupo en una situación cualitativamente distinta de la original.

Entendemos, pues, que un plan de apoyo y seguimiento debe contemplar esta dinámica, de la cual ha de extraer técnicas y fórmulas que se ajusten a las necesidades de la etapa o nivel evolutivo de cada grupo de trabajo. Todo lo demás sería burocratizar y simplificar algo tan complejo como las relaciones humanas.

## El desarrollo de un plan de seguimiento

Si nos atenemos a la dinámica evolutiva de los grupos de trabajo, el momento autónomo debe ser potenciado desde un C.E.P., a partir del desarrollo de un *plan de seguimiento*. La tarea de éste es obtener información sobre el estado de desarrollo y necesidades de cada grupo, y desplegar unas medidas de apoyo adecuadas al caso. Dicho plan podría desarrollarse en tres etapas sucesivas:

- *Información inicial*

El equipo de coordinación del C.E.P. estudia la memoria y el proyecto del grupo, y establece los primeros contactos con su coordinador.

- *Información grupal*

El equipo de coordinación del C.E.P. visita a cada grupo en sus sesiones ordinarias. Inicialmente realiza una recogida de datos, con la ayuda de una ficha estandarizada. Sin embargo, su labor principal será la de presentar las medidas de carácter general que el grupo puede acoger. En su transcurso, el coordinador puede realizar una primera impresión, de carácter etnográfico y una primera relación de necesidades, que deberá acometer mediante medidas de carácter general o específico, organizadas por el C.E.P. Por último, en algún momento puede actuar de asesor en temas de su competencia.

- *Información final*

El equipo de coordinación del C.E.P. estaría presente en las últimas reuniones de los grupos, asistiendo a la valoración que precede a la memoria de final de curso. En estas situaciones, su labor de animación sera importante, situando al grupo en circunstancias favorables a una adecuada continuidad para el próximo curso.

Entre las medidas a contemplar en un *plan de apoyo*, derivado del seguimiento a estos grupos, figurarían:

- *Medidas de carácter general*
  - — administración de la asignación económica individual;
  - — ayuda a la reprografía;
  - — bolsas de asistencia a congresos;
  - — difusión de ideas y experiencias (encuentros provinciales por áreas; revista del C.E.P.; monografías del C.E.P.; debates y charlas).
- *Medidas de carácter especifico*
  - — organización de encuentros comarcales;
  - — organización de charlas y asesoramientos;
  - — asistencia a cursos implicativos de su área;
  - — potenciación de ponentes "de la cantera:
  - — adquisición de material específico;
  - — apoyo a iniciativas innovadoras, etc.

Es decir, las posibilidades son ilimitadas, si bien la realidad no lo es, de forma que el techo de este plan de apoyo viene dado por la falta de dotación económica, o bien por la falta de personal asesor competente.

## Algunas conclusiones

En estos tres cursos académicos de andadura, se han obtenido abundantes

datos y experiencias, que ya pueden ser evaluados desde distintos sectores implicados en la tarea desarrollada.

Han sido despejadas dudas importantes sobre todo las referentes a las posibles intenciones de la Administración de Institucionalizar la innovación, y las de libertad de diseño y ejecución de las actividades promovidas por el C.E.P.

Otras, aún siguen siendo difíciles de entender, sobre todo las referentes a la *voluntariedad del perfeccionamiento*. Esto supone, en la práctica, que la Administración no se hace cargo de esta importante necesidad, constatada por todos, la formación del profesorado no universitario. Desde este *lapsus* administrativo, cuantas actividades de perfeccionamiento se organicen han de contar con las necesidades, el voluntarismo, el tiempo y el costo económico del profesorado, siendo éste, al parecer, el único responsable de su capacitación profesional.

Esta concepción del perfeccionamiento determina al C.E.P., pues le obliga a desarrollar la labor de animación de cursos, cursillos y otras actividades, más o menos adecuadas a las necesidades inmediatas del profesorado, pero le ofrece pocas posibilidades de organizar programas de formación con mayor entidad y profundidad, que cristalicen en cambios cualitativos en la práctica docente.

Otro inconveniente es el capítulo de dotación de personal y económico. Aún valorando lo obtenido hasta la fecha, es a todas luces insuficiente para abordar un plan de trabajo que responda a las necesidades solicitadas por el profesorado. A este respecto, la imagen que puedan dar los C.E.P.s tal vez no corresponda con la consideración y apoyo que la Administración les concede. Valga como ejemplo el que durante el presente curso se ha reducido la dotación económica a la mitad: ¿vamos para atrás? Si es así, convendría saberlo pronto, por aquello del "desencanto".

Otro de los peligros que acechan a los C.E.P.s es la posible tentación, por parte de la Administración, de convertir a los C.E.P.s en "delegaciones comarcales", tendencia que se viene percibiendo a partir del proceso de adscripción progresiva de distintos programas impulsados por la Administración educativa. Dicha situación puede "ahogar" iniciativas innovadoras en el perfeccionamiento, que despliega cada C.E.P. al gastar los pocos medios de que se dispone en actividades de coordinación de programas.

Así vistas las cosas, parece como si fuese poco lo que se puede hacer y, sin embargo, el espacio que se pretende cubrir es lo suficientemente grande como para que las actividades realizadas y el apoyo desplegado hacia el profesorado desborden las previsiones. Se ha contado desde el principio con la buena disposición de los grupos de trabajo, y se ha intentado responder a sus necesidades e iniciativas con un plan de apoyo y seguimiento, dentro del modelo autónomo, que ha cristalizado en la organización y desarrollo de actividades de diverso tipo que han favorecido la creación de un clima positivo hacia el perfeccionamiento.

Lo que se desprende de las experiencias realizadas y de los planes de futuro es la necesidad de profundizar de forma más decidida en este modelo. También, por parte de la Administración educativa, una mayor consideración de la necesidad de perfeccionamiento real del profesorado, posibilitando planes de formación dentro de la jornada laboral y dotando a los C.E.P.s de personal y asignación económica suficientes, para así abordar esta urgente y necesaria tarea.

* **Rafael Yus Ramos y Juan B. López Blanco** son coordinadores del C.E.P. de la Axarquía (Vélez-Málaga).

# CAPÍTULO III: Modelos de formación. Sistema de intervención

datos y experiencias, que ya pueden ser evaluados desde distintos sectores implicados en la tarea desarrollada.

Han sido despejadas dudas importantes sobre todo las referentes a las posibles intenciones de la Administración de institucionalizar la innovación, y las de libertad de diseño y ejecución de las actividades promovidas por el C.E.P.

Otras, aún siguen siendo difíciles de entender, sobre todo las referentes a la *voluntariedad del perfeccionamiento*. Esto supone, en la práctica, que la Administración no se hace cargo de esta importante necesidad, constatada por todos, la formación del profesorado no universitario. Desde este *lapsus* administrativo, cuantas actividades de perfeccionamiento se organicen han de contar con las necesidades, el voluntarismo, el tiempo y el coste económico del profesorado, siendo éste, al parecer, el único responsable de su capacitación profesional.

Esta concepción del perfeccionamiento [illegible] ga a desarrollar la labor de animación de [illegible] o menos adecuado a las verdaderas inquietudes del profesorado, pero le ofrece pocas posibilidades de organizar programas de formación con mayor entidad y profundidad, que cristalicen en cambios cualitativos en la práctica docente.

Otro inconveniente es el capítulo de dotación de personal y económico. Aún valorando lo obtenido hasta la fecha, es a todas luces insuficiente para abordar un plan de trabajo que responda a las necesidades solicitadas por el profesorado. A este respecto, la imagen que puedan dar los C.E.P.s tal vez no corresponda con la consideración y apoyo que la Administración les concede. Valga como ejemplo el que durante el presente curso se ha reducido la dotación económica a la mitad: ¿vamos para atrás? Si es así, convendría saberlo pronto, por aquello del "desencanto".

Otro de los peligros que acechan a los C.E.P.s es la posible tentación, por parte de la Administración, de convertir a los C.E.P.s en "delegaciones comarcales", tendencia que se viene percibiendo a partir del proceso de adscripción progresiva de distintos programas impulsados por la Administración educativa. Dichos [illegible] C.E.P. al gastar los pocos [illegible] ingrese en actividades de coordinación de programas.

Así vistas las cosas, parece como si fuese poco lo que se puede hacer y, sin embargo, el espacio que se pretende cubrir es lo suficientemente grande como para que las actividades realizadas y el apoyo desplegado hacia el profesorado desborden las previsiones. Se ha contado desde el principio con la buena disposición de los grupos de trabajo, y se ha intentado responder a sus necesidades e iniciativas con un plan de apoyo y seguimiento, dentro del modelo autónomo, que ha cristalizado en la organización y desarrollo de actividades de diverso tipo que han favorecido la creación de un clima positivo hacia el perfeccionamiento.

Lo que se desprende de las experiencias realizadas y de los planes de futuro es la necesidad de profundizar de forma más decidida en este modelo. También, por parte de la Administración educativa, una mayor consideración de la necesidad de perfeccionamiento real del profesorado, posibilitando planes de formación dentro de la jornada laboral y dotando a los C.E.P.s de personal y asignación económica suficientes, para así abordar esta urgente y necesaria tarea.

Rafael Yus Ramos y Juan E. López Blanco son coordinadores del C.E.P. de la Axarquía (Vélez-Málaga).

# Introducción

*En este capítulo de "Modelos de formación. Sistema de intervención", los trabajos seleccionados proceden de revistas especializadas, ponencias y publicaciones realizadas por diversas Universidades españolas; en ellos se abordan algunos posibles sistemas de intervención, modelos de asesoramiento, que diferentes profesionales y desde diversas instancias se pueden llevar a cabo en centros educativos. Para ilustrar tales modelos de formación, aparecen descritas distintas experiencias tanto españolas como extranjeras (alemana, británica y americana) que coinciden en analizar el perfil, funciones y formación que debería reunir una asesoría adecuada a las necesidades del profesorado, ligada a los cambios sociales, medioambientales, políticos y culturales. Los diferentes autores y autoras analizan modelos y describen experiencias que tienen como objetivo y referencia principal el desarrollo de la formación permanente del profesorado centrada en el puesto de trabajo.*

*María José Sáez defiende un modelo de formación que conlleve cambios; en este sentido explicita esta idea unida al concepto socio-económico de desarrollo sostenible y, a su vez, estructurado en torno al currículo, unas determinadas estrategias de enseñanza y unas teorías acerca de cómo se produce el aprendizaje. Para terminar, concluye afirmando que las organizaciones compatibles con esta estructura formativa han de ser organizaciones que aprenden al tiempo que estimulan el aprendizaje.*

*Hernández y Matze, coinciden en la explicitación de algunas de las funciones y roles que deben desempeñar y/o reunir aquellas personas que desarrollen su labor como asesores o moderadores en las instituciones de formación: papel de guía que no prescribe soluciones, sino que ayuda al profesorado a encontrarlas; actitud de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación; que favorezca la reflexión crítica sobre la práctica; con una función mediadora sin estructura jerárquica administrativa, entre otras.*

*El concepto de líder que Jennings maneja se opone al de "líder natural"; está referido a la persona que asume la dirección del Centro de Profesores y que aglutina idénticas funciones a las señaladas por los otros autores, aunque incidiendo en su carácter de líderes flexibles y en el concepto de formación permanente como algo interactivo y recíproco. Este autor, en sus dos trabajos, redunda en las características que deben reunir los Centros de Profesores y las funciones que deben asumir sus líderes, así como los problemas que se pueden generar dentro de la vida de la institución, respecto a la autonomía y mejora de la actuación del profesorado.*

*En los artículos que se refieren al planteamiento teórico de la formación permanente en el puesto de trabajo, todos los autores coinciden en defenderlo, ya que constituye la base de una cultura escolar más democrática y cooperativa, de interacción constante entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, Juana Sancho, Mar Rodríguez y Francisco Imbernón coinciden en señalar la importancia de que personas externas al centro presten un asesoramiento y apoyo a los docentes ya sea en ocasiones puntuales, ya haciendo el seguimiento del proceso formativo. Asimismo, el interesante planteamiento de Isabel Solé propone como marco global para abordar el asesoramiento, lo que en su trabajo denomina como concepción constructivista de asesoramiento a centros. De este modo, según unos y otros, podrán paliarse las dificultades que vayan surgiendo en el desarrollo y elaboración del Proyecto Curricular y/o Proyecto Educativo.*

*Por su parte, John Elliott describe con detalle el modelo conceptual de profesionalidad que puede tener grandes implicaciones en el diseño del currículo tanto para la formación inicial como permanente del profesorado. El autor en su argumentación va contraponiendo dos modelos distintos: el del experto infalible y el del "práctico reflexivo", decantándose por esta última perspectiva, la cual determina que la competencia profesional es la habilidad para actuar de manera inteligente en situaciones que son nuevas y que requieren una respuesta adecuada para ser aprendida in situ.*

*En cuanto al análisis de experiencias de formación en el propio centro, varios de los artículos describen los proyectos de trabajo llevados a cabo por distintos centros educativos en colaboración con Centros de Profesores de diferentes comunidades autónomas. En todas las prácticas descritas se pone de manifiesto la dificultad que entraña un trabajo de estas características pero que, sin embargo, se ven superadas por el trabajo cooperativo, la reflexión conjunta y el debate colectivo.*

*A partir de la lectura crítica y reflexiva de estos materiales, el equipo pedagógico puede profundizar en el proceso de autoformación y en el asesoramiento del profesorado de la zona, aspectos fundamentales que la formación permanente tiene planteados. Todo ello contribuiría a desarrollar el modelo de formación permanente que el Ministerio de Educación y Ciencia ha diseñado acorde con el mundo complejo y cambiante en el que vivimos y con la propia naturaleza de las tareas que el profesorado tiene encomendadas.*

# Bibliografía comentada


CERDÀ I MANUEL, R.: *Trabajar los proyectos curriculares desde un C.E.P.,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 218, Barcelona, octubre 1993.

*Sumario:* Proyectos y "proyectos". Cronopios, famas y esperanzas. Eppur si mouve! Textos y pretextos. ¿Quién le pone el cascabel al gato? Cómo llegar al documento final. Sirva como conclusión: repensar o reencontrar.

En el artículo, el autor desarrolla la colaboración prestada por el Equipo Pedagógico del C.E.P. de Sagunto a los centros docentes de la zona, en la realización del Proyecto Curricular. Se detalla la dificultad que entraña, normalmente, en los centros un trabajo de estas características y se señala la necesidad de contar para su realización con un período de tiempo mayor para que el debate y la reflexión entre el profesorado tengan cabida, y donde el trabajo conjunto entre asesores y docentes sea más eficaz.

En el artículo se abordan los procesos naturales de realización de los Proyectos Curriculares los dos procesos naturales: deductivo e inductivo, aunque se precisa que dada la forma de trabajo del profesorado, resulta más fácil llevarlos a cabo partiendo de la experiencia del aula y reflexionando colectivamente sobre el problema base. El autor propone partir de lo que sucede en los centros educativos para repensar la práctica, modificándola de acuerdo a las nuevas propuestas educativas.

ELLIOTT, J.: *Actuación profesional y formación del profesorado,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 191, Barcelona, abril 1991.

*Sumario:* Los elementos del modelo. El experto infalible y el "práctico reflexivo". Formación inicial. Algunas comparaciones. Para saber más.

Elliot partiendo de su experiencia en innovación educativa y en el tema de la formación permanente del profesorado esboza un modelo conceptual de profesionalidad e intenta extraer las implicaciones que de ello se deriva para la formación inicial de los docentes. Según el autor este modelo tendría los siguientes elementos: el contexto laboral, la naturaleza y competencia del rol profesional, el conocimiento y naturaleza del aprendizaje profesional.

En el artículo, el autor va analizando y contrastando dos modelos de práctica profesional, el experto infalible y el "práctico reflexivo", decantándose por este último. Este modelo tiene una serie de implicaciones en el diseño del currículo para la formación de los profesionales tales como que todo aprendizaje valioso es experiencial, que el currículo debe consistir en el estudio de distintas situaciones problemáticas, complejas y abiertas y que habría que proporcionar a los "aprendices" oportunidades para que desarrollaran aquellas capacidades fundamentales para la práctica reflexiva.

Respecto a la formación inicial, Elliot basa su argumentación en los extensos estudios de caso realizados sobre la experiencia de los estudiantes en el contexto de los programas de formación de postgrado centrados en la escuela en Nueva Zelanda. Según ello, los estudiantes se identifican con la cultura laboral al comienzo de los cursos y progresivamente van viendo los componentes académicos de su formación como algo irrelevantes. Se les ofrece la posibilidad, mediante la tutoría colaborativa, de reflexionar sobre las distintas formas en que la cultura laboral influye en sus creencias y en sus prácticas. Por último, en el artículo se hacen algunas comparaciones respecto a la formación y al aprendizaje de otros profesionales como los médicos y los policías, cuyos resultados podrían ser extrapolables a la formación del profesorado.

ESCUDERO, J. M.: *Formación en centros e innovación educativa,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 220, Barcelona, diciembre 1993.

*Sumario:* ¿Algo más que una retórica vacía de contenido? Otra cultura más cooperativa y democrática. Aún queda mucho por pensar y hacer. Una alternativa formativa. Para saber más.

El autor analiza a lo largo del artículo cuáles son los presupuestos teóricos y cómo llevar a cabo una de las opciones de formación permanente del profesorado, la formación en centros. Para Escudero, la formación del profesorado es una de las piezas claves en el triunfo de la reforma y aboga por una formación en el puesto de trabajo, relevante y significativa para los docentes.

A lo largo de todo el texto se hace una defensa de la formación en el centro de trabajo como filosofía que persigue la construcción de una cultura escolar más democrática y cooperativa, que permite la reflexión sobre la propia práctica docente y el compartir un trabajo conjunto de todo el profesorado.

Asimismo, se expone la experiencia y colaboración entre algunas personas del Área de Didáctica de la Universidad de Murcia, el C.E.P. y una serie de centros educativos al amparo de la convocatoria de Proyectos de Formación en centros.

GARCÍA GÓMEZ, S., y PORLAN, R.: *La renovación escolar. Estrategia de formación del profesorado,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 209, Barcelona, diciembre 1992.

*Sumario:* Objetivos. Principios metodológicos. Problemas a investigar. Las actividades. La evaluación. Para saber más.

En el artículo se da a conocer la experiencia llevada a cabo en el plan zonal de formación del profesorado de Lora del Río (Sevilla), elaborada entre el C.E.P. y el Grupo de Investigación en la Escuela. La actividad presentada corresponde al proceso de formación intensiva de tutores de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que serán los encargados de promover actividades de formación en su lugar de trabajo.

Los objetivos de esta experiencia han estado encaminados a obtener información sobre los aspectos metodológicos que deberían tenerse en cuenta para la elaboración del Proyecto Educativo y, con ello, constituirse en un instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica docente.

Finalmente, los autores describen el proceso de evaluación seguido durante el curso y enumeran los instrumentos de recogida de datos que utilizaron.

GONZÁLEZ GÓMEZ, I., y MARTÍNEZ RUZAFA, J. A.: *Un proyecto de formación en y para el centro,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 213, Barcelona, abril 1993.

*Sumario:* Principios y propósitos orientadores. Marco metodológico: el modelo de proceso. Una experiencia. ¿Qué hemos aprendido? Para finalizar. Para saber más.

En el texto se presenta la experiencia llevada a cabo en seis centros públicos de E.G.B. de Murcia, sobre un modelo colaborativo de formación en el centro. El proyecto de trabajo se centra en considerar a la escuela como unidad básica de cambio y en una determinada concepción del currículo, del profesor y de la relación teoría-práctica. Los objetivos que se persiguen serían los de conseguir una escuela colaborativa, una renovación profesional y una mejora del aprendizaje.

El marco metodológico en el que se inscribe es el del modelo entendido como proceso en el que, partiendo de la situación de cada centro educativo, se va acotando entre todos, el ámbito necesario de mejora. En el proyecto participan asesores externos al centro y se elabora un plan de acción para el profesorado y el alumnado.

Por último, en el artículo los autores describen, con más detalle, cómo se llevaron a cabo los presupuestos teóricos y organizativos en un centro de Murcia y se analizan las dificultades y conclusiones más importantes a las que se llegaron.

HERNÁNDEZ, F.: *El asesor en la educación,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 191, Barcelona, abril 1991.

*Sumario:* Introducción. El papel de los profesores. La necesidad de contar con una teoría de la innovación y del cambio. Algunas notas comunes para aprender de la experiencia. Para saber más.

El autor señala la falta de un modelo que clarifique la función del asesor y el contexto en que se inscribe. Analiza, también, la experiencia británica en la que el papel del asesor se vincula a la idea de que las autoridades educativas han de favorecer los procesos de cambio e innovación.

A continuación, reflexiona sobre la experiencia norteamericana, desde la década de los 50, en la que aparece la figura del asesor, hasta mediados de los 60, época de intensas innovaciones educativas.

Las experiencias anteriores, dice el autor, han de servir para orientarnos sobre el perfil y las funciones que debería tener un asesor, favoreciendo con ello un tipo determinado de relación entre la asesoría y el profesorado, relación que en sí misma constituye una innovación.

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (dir.): "Apuntes para una aproximación a la formación en centros: el inicio de un camino". vol. VIII. Informe final de síntesis. Conclusiones en: *Investigación sobre Modelos de Formación Permanente, innovación y profesionalización docente en diversos países,* Universidad de Barcelona, 1993.

*Sumario:* Aproximación al marco teórico de la formación centrada en la escuela. Desarrollo e institucionalización de la formación centrada en la escuela. Referencias bibliográficas.

El autor, después de indicar algunas distinciones terminológicas referidas a la formación centrada en la escuela, viene a afirmar que consiste en "un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación". En cuanto a los diferentes enfoques teóricos que abordan la formación en la escuela y después de hacer un breve repaso por ellos, señala que es el punto de vista fenomenológico y crítico el que goza de mayor empuje en la actualidad, ya que plantea que la escuela ha de llegar a ser una comunidad educativa deliberativa sobre su propia formación, basada en las necesidades de sus propias situaciones problemáticas.

Un elemento básico de esta propuesta es la necesidad de redefinir las funciones y roles del liderazgo educativo, para ello sigue el concepto de González "liderazgo instructivo o pedagógico"; además de otros el trabajo en equipo y la coordinación con otros profesionales externos.

Por último, el autor se centra en la descripción de los elementos configuradores del modelo de desarrollo institucional como son las finalidades, los contenidos, la metodología, actividades y evaluación.

JENNINGS, J.: *Los Centros de Profesores y sus líderes anónimos,* Universidad de Valencia, Valencia, 1987.

*Sumario:* Los inicios. Los años difíciles. Cómo abordar el cambio. Características de los Centros de Profesores. Los líderes de los Centros de Profesores. El eslabón perdido. Funciones intermedias. Referencias bibliográficas.

En este trabajo, se hace un recorrido sobre los orígenes y auge de los Centros de Profesores británicos y, posteriormente, se enumeran las características que deberían reunir los Centros de Profesores: pequeño y funcional, actividades fundamentadas en la experiencia, lugar donde confluyen los intereses y responsabilidades educativas, en el que el desarrollo personal, interpersonal y curricular sea algo esencial al estilo de funcionamiento, en el que exista interés por los valores profesionales y humanos y en el que el liderazgo sea compartido.

El autor comunica cuál es su concepción de líder. Desde su punto de vista, éste debería ser capaz de admitir la crítica constructiva, ser mediador en conflictos, saber tomar iniciativas, proteger puntos de vista minoritarios, entre otras características relevantes.

Otro de los aspectos, que Jennings considera en su ponencia, es el referido a cómo abordar la innovación y el cambio educativos en los Centros de Profesores, para ello, siguiendo a Havelock, describe cuatro modelos de cambio: "Investigación, desarrollo y difusión", interesante sólo para proyectos educativos locales y escasamente relevante para los Centros de Profesores; "Interacción social", de mayor interés por la contribución de los grupos de trabajo en todos los procesos de cambio; "Resolución de problemas", mucho más relacionado con la dinámica de trabajo e investigación del Centro de Profesores y el "Eslabón perdido", por el cual los Centros de Profesores se convertirían en agentes mediadores o intermediarios entre la labor del investigador y la del profesor.

JENNINGS, J.: *La formación del profesorado: diseño y dirección,* Zaragoza, 1987.

*Sumario:* Introducción. Extensión y desarrollo de la lectura. Características de los Centros de Profesores. Seis características del clásico Teacher's Centre británico. Tensiones dentro de la vida de los C.E.P. Actividades del Centro de Profesores de Norwich. ¿Qué cualidades necesita tener un director de un Centro de Profesores? Los directores de los C.E.P. Los principios que deben seguir.

Según el autor, las funciones que debería llevar a cabo un director podrían ser: la creación de un entorno de aprendizaje, la estructuración del proceso, mediante la negociación del programa con el equipo y el proporcionar recursos. Partiendo de estas funciones directivas, en su ponencia, Jennings ejemplifica el diseño y puesta en práctica de un curso de lectura.

A continuación, enumera las características que, a su juicio, y después de una consulta bibliográfica sobre el tema, deberían reunir los Centros de Profesores. Asimismo, describe las seis características del clásico Teacher's Centre y las cualidades (perfil) que requiere un buen director de un Centro de Profesores.

MATZE, W.: *Los Moderadores en el sistema estatal de formación permanente del profesorado en Renania Norte-Westfalia,* Universidad de Verano de la Comisión de las Comunidades Europeas, Madrid, 1987.

*Sumario:* Situación inicial. El sistema estatal de prioridades en la Formación Permanente de Profesores de Renania Norte-Westfalia. La Formación Permanente de Profesores en grupos de trabajo bajo la dirección de moderadores. Tareas y formación de los moderadores: Tarea de los moderadores; Formación de los moderadores. Evaluación. Bibliografía.

En el documento, se describen las instituciones y el modelo de formación permanente alemán en Renania Norte-Westfalia que integra a todo este Estado. Tal modelo cuenta con la ayuda de moderadores que unen una preparación centralizada con una aplicación descentralizada.

El Ministerio de Educación ha elaborado, para una planificación a medio plazo de la formación permanente del profesorado, un catálogo de prioridades que engloba tres ámbitos: apoyo a la innovación en la escuela, problemática escolar provocada por cambios sociales (enseñanza de extranjeros, nuevas tecnologías, etc.) y logro de nuevas cualificaciones (música en enseñanza básica, formación de directores, etc.).

A continuación, se detallan las tareas y formación de los moderadores en relación con los grupos de formación permanente a los que dirige y la evaluación global que deben superar.

RODRÍGUEZ ROMERO, MAR.: *La labor de asesoramiento en la enseñanza,* "Signos", n.° 7, Gijón, octubre-diciembre 1992.

*Sumario:* Asesoramiento y Supervisión Educativa. Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Asesoramiento e innovación educativa. Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza: 1. Proceso de ayuda y apoyo; 2. Orientado hacia el cambio o la mejora; 3. La responsabilidad recae en los asesorados; 4. La pericia del agente de apoyo; 5. La credibilidad; 6. La colegialidad. Referencias bibliográficas.

La autora trata de deslindar los conceptos y tareas que se desarrollan bajo el término de asesoramiento. En el artículo se analiza la dificultad y la falta de unanimidad que entraña deslindar adecuadamente los campos de

actuación en los que se lleva a cabo, así como sus funciones esenciales: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa. M.ª Mar Rodríguez intenta a través de este trabajo caracterizar adecuadamente el asesoramiento para lo cual, desarrolla extensivamente cada uno de estos campos de actuación.

En cuanto a las formas que adopta el asesoramiento lo que las caracteriza es su multiplicidad de opciones presentes tanto en la estructura de apoyo, como en los roles y en las funciones. Se presentan asimismo con detenimiento las diferentes claves que configuran la identidad de la labor de asesoramiento, entendida ésta como: proceso de ayuda y apoyo; orientación hacia el cambio o la mejora, proponiéndose procesos de investigación colaborativa e investigación-acción; como responsabilidad que recae en los asesorados, reconociéndoles el poder de establecer los límites de la relación, lo que implica un proceso de negociación continuo a través de un contrato; como pericia del agente de apoyo, reconociéndole no sólo el dominio en un área específica, sino también en el manejo de una serie de destrezas que facilitan la aplicación y comunicación de dicho conocimiento; como credibilidad del agente de apoyo relacionada con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla y, por último, colegialidad definida como una relación entre iguales trabajando a un tiempo.

SÁEZ BREZMES, M.ª JOSÉ: *La educación ante el desarrollo sostenible: modelos alternativos de formación,* Universidad Complutense de Verano, Madrid, 1993.

*Sumario:* Introducción. El concepto de desarrollo sostenible en educación. El modelo de cambio y el aprendizaje posible. El currículo. La formación: estrategias actuales. Las organizaciones que aprenden. Bibliografía.

La autora mantiene a lo largo de su discurso que el concepto de desarrollo sostenible —idea que explica los cambios medioambientales y socio-culturales ligados a la protección de la naturaleza, el crecimiento económico y el estímulo de la sociedad— puede introducir modificaciones importantes en los planteamientos educativos y, por ello, supone una nueva perspectiva a tener muy en cuenta por quienes se dedican a la tarea educativa. Según su opinión tres son los grandes factores afectados por esta idea del desarrollo sostenible: "el currículo, los sistemas de formación y como caso particular los del profesorado y las organizaciones donde la enseñanza tiene lugar".

Por lo que se refiere a la formación dirigida a preparar profesionales tanto de la enseñanza como del asesoramiento, María José Sáez defiende un modelo de aprendizaje "situado en la acción"; tales sistemas conllevan aparejadas estrategias de resolución de problemas como el "estudio de casos", entre otras; además, la autora señala que estos modelos son compatibles con organizaciones que aprenden a la vez que estimulan el aprendizaje y en las que el cambio se haga posible.

SANCHO GIL, JUANA M.ª: *La formación en el centro,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 161, Barcelona, julio-agosto 1988.

*Sumario:* Reforma y perfil profesional. Diversas modalidades. Desarrollo del criterio profesional. La formación como dominio de tareas. La formación desde el desarrollo del currículum. La formación desde la evaluación del currículum en el centro. Una demanda creciente. Para saber más.

Juana M.ª Sancho desarrolla la cuestión del cambio necesario que el profesorado tiene que abordar para enfrentarse al nuevo reto que propugna la reforma y organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje adecuadas a las necesidades del alumnado.

La autora revisa las distintas concepciones y estrategias de formación basadas en el trabajo de los docentes. Todas ellas configuran un profesional cuyas actuaciones mejoran mediante un proceso de reflexión sistemática.

Entre las estrategias de formación hay dos concepciones básicas que merecen ser reseñadas: la de la línea de investigación de las "escuelas eficaces" en la que el docente se constituye en una persona capaz de aprender de sus propias acciones, y la línea que señala que los profesores no sólo son capaces de comprender todo lo que sucede en el aula, sino que además están en mejor posición para estudiarlo.

Desde la primera línea de investigación se propone un sistema de formación basado en el dominio de tareas que consta de los siguientes pasos: diagnóstico inicial, presentación de la información, organización y guía práctica y evaluación. Desde la segunda línea, la mantenida por Stenhouse, se propone la figura del profesor como investigador. Desde esta perspectiva, la separación entre teoría y práctica se reduce.

En este mismo sentido, se sitúa la propuesta de Juana M.ª Sancho que defiende la formación desde la evaluación del currículo en el centro. Así, la autora aboga por una formación con ayuda de una persona externa (asesor o formador) que facilite a los docentes una información teórica y metodológica más amplia que les ayude a mejorar su actuación pedagógica. Los puntos que habría que tener en cuenta desde esta perspectiva serían: los principios de selección, articulación y evaluación de los contenidos, la forma definitiva que adopta el diseño curricular en el centro, la disposición que le imprime cada profesor y la vivencia afectiva, social e intelectual del alumnado.

SOLÉ, ISABEL: *La concepción constructivista y el asesoramiento a centros.* "Infancia y Aprendizaje" (en prensa).

*Sumario:* Introducción. El asesoramiento a los centros. Los referentes del asesoramiento psicopedagógico. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza y la construcción del contexto de colaboración asesor/centro. Volviendo al principio: un marco explicativo global para el asesoramiento. Anexo. La práctica del asesoramiento psicopedagógico: estrategias para su análisis. Bibliografía.

El asesoramiento psicopedagógico a los centros educativos se constituye en la actualidad en un recurso importante para la mejora del sistema educativo. El artículo de Isabel Solé se centra en la búsqueda de marcos teóricos compartidos entre la escuela y las personas encargadas de abordar las tareas de asesoramiento. Sin embargo, en este momento, este proceso se caracteriza por una diversidad de intervenciones desde distintas instancias-equipos multidisciplinares, instituciones de formación, I.C.E.s, etc, valoradas de muy diferente forma por los centros a los que se dirigen.

La autora entiende que el asesoramiento tiene que ser una ayuda a los centros y el asesor un agente promotor del cambio. Normalmente son procesos lentos que requieren una reflexión y análisis profundos sobre la práctica y las ideas que la sustentan. En el artículo se explicita la dificultad con que se encuentran los asesores para encontrar marcos teóricos adecuados a las demandas del profesorado, optando Isabel Solé por la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como marco preferente en los procesos de intervención psicopedagógica. En el texto se analizan los principales conceptos e ideas de esta teoría y cuáles son los que caracterizan el proceso de asesoramiento, entendiendo, no obstante, la diferencia existente entre los procesos de aprendizaje que promueven el desarrollo de las personas y los que promueven las instituciones educativas.

Por último, en el anexo, la autora propone, a modo de ejemplo, una serie de criterios válidos para analizar la práctica del asesoramiento bajo el marco de la concepción constructivista defendida a lo largo del artículo.

# Documentos complementarios

Documentos complementarios

# Trabajar los proyectos curriculares desde un C.E.P.

***La elaboración de los proyectos curriculares puede convertirse en una actividad rutinaria o en un mero trámite administrativo. No es éste el caso que nos ocupa, en el que el C.E.P. de Sagunto ha desarrollado una encomiable labor colectiva de reflexión sobre su proceso de elaboración. En las páginas que siguen se plantean los debates, las dificultades y los avances experimentados en tal cometido, con especial mención a los materiales de referencia y al proceso de secuenciación de los diversos objetivos y contenidos. Así, la redacción final del Proyecto de Centro ha servido para repensar la práctica cotidiana en el aula y para abrir nuevos horizontes de trabajo.***

**ROBERT CERDÀ I MANUEL***

Comenzar a pensar en la elaboración de un proyecto curricular ha supuesto un reto y, ¿por qué no decirlo?, una sorpresa importante no sólo para los centros, sino también para los C.E.P.s y sus asesores. Después de haber vivido un proceso de experimentación de la Reforma centrado en el trabajo con materiales —no siempre disponibles para la mayoría de las escuelas—, la generalización ha supuesto una vuelta de tuerca que implicaba centrar el cambio en su lugar natural: en los centros educativos.

Nada hay que alegar ante esta decisión, lo que no impide percatarse de la inevitabilidad de un proceso de aprendizaje que no ha tenido casi tiempo para desarrollarse. En determinadas Autonomías —País Valenciano— se ha conseguido disponer de un plazo mínimo de dos años para que los centros de Primaria elaboran sus proyectos curriculares; otros territorios no han sido tan afortunados, puesto que se les ha conminado a presentarlos en cuestión de meses. No habría que añadir que si las personas que hemos tenido más tiempo para comprender la lógica de los proyectos curriculares —ya que la práctica es desconocida para todos— nos encontramos con problemas, ¿qué no sucederá entre aquellos de nuestros compañeros y compañeras que sin tiempo ni formación específica se tienen que enfrentar con la cuestión?

Este problema, que es una de las razones de la angustia con la que ha sido asumida la obligación de elaborar los proyectos curriculares, ha supuesto también una de las potencialidades fundamentales de los proyectos. Docentes extraídos de una tradición escolar individualista, y con la creencia en algunos casos de ser los *reyes y reinas del aula,* se encuentran ante la tesitura de tener que pactar con sus compañeros si querían elaborar un proyecto colectivo.

## Proyectos y "proyectos"

Esta diversidad apuntada no reside solamente en el colectivo particular de cada centro, puesto que obviamente también existe una diversidad de centros, aspecto que elimina la posibilidad de recetas reduccionistas para elaborar P.C.C. y que complica considerablemente los intentos de asesoramiento externo. Los docentes que, insistiendo en ello, no han reci-

bido ningún tipo de preparación específica intentan encontrar apoyos tanto para saber *por dónde empezar* como para tener algún tipo de referente exógeno que permita superar barreras o enfrentamientos internos. No habría que olvidar otros dos factores para valorar esta necesidad de apoyos externos: la menor dificultad que supone la práctica guiada y la reducción de angustias colectivas que conlleva el reto de lo desconocido al poder disponer de una ayuda *técnica* en planificación.

Un factor más. Habrá centros, los menos, que tendrán elaborado un Proyecto Educativo, pero en la mayoría de las escuelas no se sabrá diferenciar en principio un Proyecto Educativo de otro Curricular. No les faltan razones para ello. Por eso en nuestro C.E.P. (Sagunto) hemos preferido recuperar la denominación tradicional de Proyectos de Centro para referirnos a los trabajos de ordenación y configuración colectiva del currículo. No nos importa mucho definir en primer lugar una cosa —P.E.C.— o la otra —P.C.C.—, pues estamos razonablemente convencidos de la necesidad de trabajar los elementos más significativos de la práctica escolar en ambos casos. Es bien cierto que los referentes de legitimación de ambos tipos de proyectos son diferentes —Consejo Escolar para el P.E.C. y Claustro para el P.C.C.—, pero la realidad cotidiana nos ha enseñado que suelen ser los profesionales de la enseñanza los que llevan la voz cantante en ambos trabajos.

No es que sea ésta una realidad deseada: tan sólo significa reconocer la práctica más común, dicho todo ello sin olvidar jamás el factor tiempo. En aquellos lugares, como el llamado territorio M.E.C., en los que no se ha proporcionado tiempo para el debate puede que sea incluso más aconsejable limitarse a despachar las demandas burocráticas y empezar un trabajo serio con un horizonte mucho más dilatado. La obligación legal sería aquí un magnífico recurso para decidirse a intentar un trabajo posiblemente muy necesario.

Donde hemos tenido la suerte de disponer de un lapso más dilatado de debate y elaboración se ha abierto la eventualidad de poder marcarse un calendario de trabajo, repartir responsabilidades e intentar conocernos mejor todos los miembros de la comunidad educativa; ha sido posible también solicitar apoyos externos para un trabajo en profundidad... Y aquí comienza nuestra historia.

## Cronopios, famas y esperanzas

"Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras [...]. Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos [...]. Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan." (CORTÁZAR: *Viajes.)*

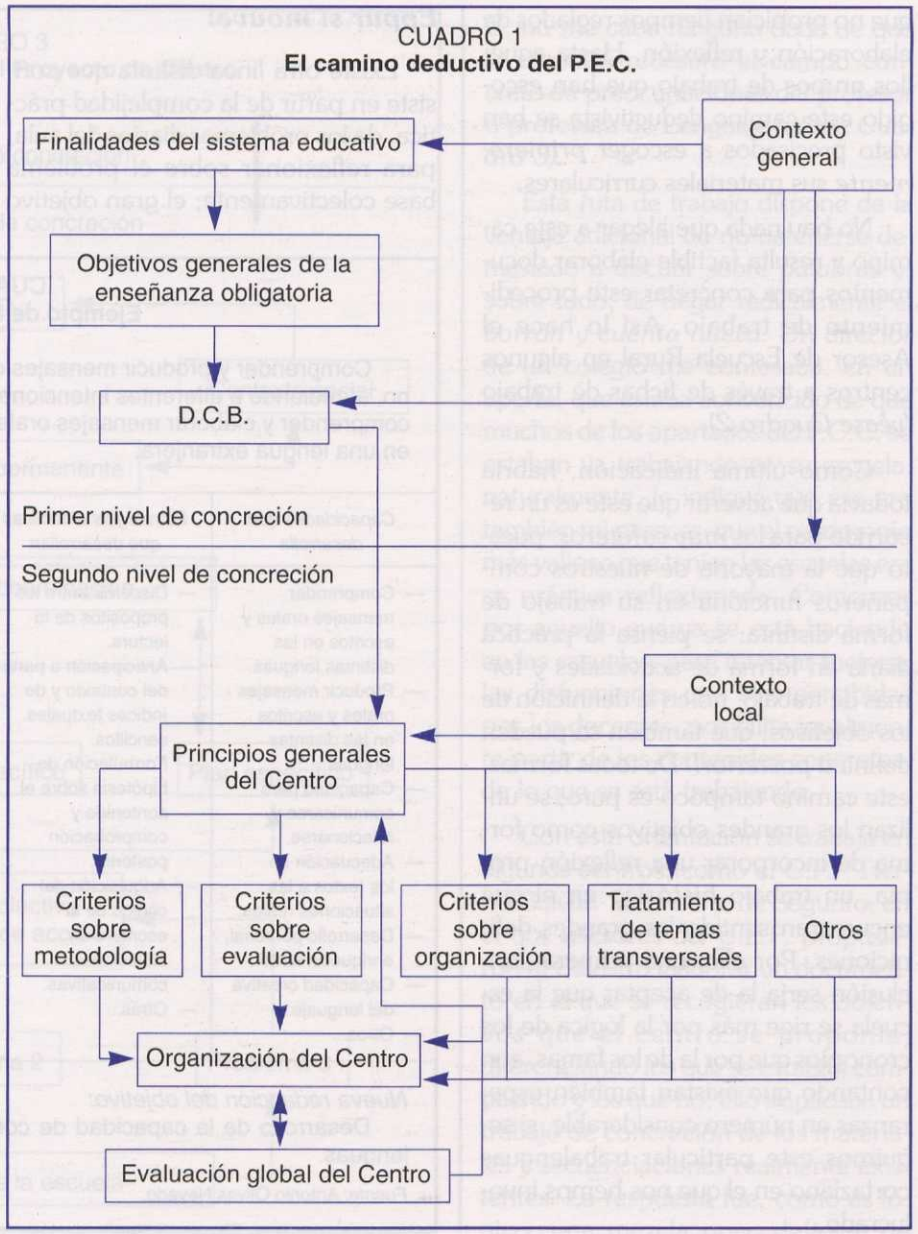
La escuela es un territorio tan complejo como la vida, pero es posible rastrear, al menos, tres tipos de estereotipos base. Algunos de nuestros compañeros y compañeras necesitan trabajar de una manera muy ordenada, partiendo de unos planteamientos generales para ir descendiendo lentamente a las concreciones en las que se validan los grandes principios. Estudiar el D.C.B., partir de los grandes referentes teóricos para ir desgranando la definición de los objetivos generales de etapa, ciclo o área es una línea posible de trabajo *(véase Cuadro 1).*

¿Problemas? ¡Claro, como en todo! Aquellos que son específicos de los *deductivistas* residen en la dificultad de relacionar ese trabajo con el contexto y, sobre todo, conseguir no ser cercenado por la espada de Damocles del aburrimiento. Partir de las capacidades generales para ir concre-

tándolas en los objetivos generales, de ciclo y de área, implica, igualmente, la dificultad de un camino que suele ser el opuesto al pensamiento del profesor. Los docentes solemos partir de una práctica programada a un doble nivel no siempre concordante: la *programación de cara a la Administración* y la que voy pensando sobre la marcha con los cambios que las variaciones de la situación me imponen. Este tipo de programación puede estar, inclusive, sin concretar por escrito. Esta "Caja B" programatoria es, en los casos en los que se da, el verdadero rector de la práctica educativa.

Otro problema adicional de esta vía se encuentra en la deliberación sobre los materiales de trabajo. Habría que aceptar que en un proceso educativo la elección de materiales es una de las *etapas finales,* pero la puesta en marcha de la Reforma ha obligado a los y las docentes a tomar decisiones inmediatas en la elección de materiales curriculares, previas a la elaboración del proyecto curricular. Puesto que la generalización de la Reforma ya ha comenzado, los docentes no pueden esperar a definir sus materiales ideales, y como los únicos instrumentos de trabajo que no necesitan imprescindiblemente una mediación por parte de los enseñantes son los proporcionados por la industria editorial, éstos son también los preferidos en condiciones de trabajo

CUADRO 1
**El camino deductivo del P.E.C.**



que no propician tiempos reglados de elaboración y reflexión. Hasta aquellos grupos de trabajo que han escogido este camino deductivista se han visto precisados a escoger *primeramente* sus materiales curriculares.

No hay nada que alegar a este camino y resulta factible elaborar documentos para concretar este procedimiento de trabajo. Así lo hace el Asesor de Escuela Rural en algunos centros a través de fichas de trabajo *(véase Cuadro 2).*

Como última indicación, habría todavía que advertir que éste es un recorrido para los *muy cafeteros,* puesto que la mayoría de nuestros compañeros funciona en su trabajo de forma distinta: se piensa la práctica diaria en forma de actividades y formas de trabajo, no en la definición de los objetivos, que también se pueden definir *a posteriori.* De todas formas, este camino tampoco es puro; se utilizan los grandes objetivos como forma de incorporar una reflexión propia, un trabajo *histórico* en el que encuentran sentido las grandes definiciones. Por ello, una primera conclusión sería la de aceptar que la escuela se rige más por la lógica de los cronopios que por la de los famas, aun contando que existan también esperanzas en número considerable, si seguimos este particular trabalenguas cortaziano en el que nos hemos involucrado.

### *Eppur si mouve!*

Existe otra línea distinta que consiste en partir de la complejidad práctica, de los problemas diarios del aula, para reflexionar sobre el problema base colectivamente; el gran objetivo se convierte en una *meta referencial* (Dino Salinas) (1).

Esta dificultad no suele implicar a una sola área, a un solo docente. Si existen problemas en la lectura comprensiva de algunos alumnos de 6.°

CUADRO 2
**Ejemplo de ficha de trabajo**

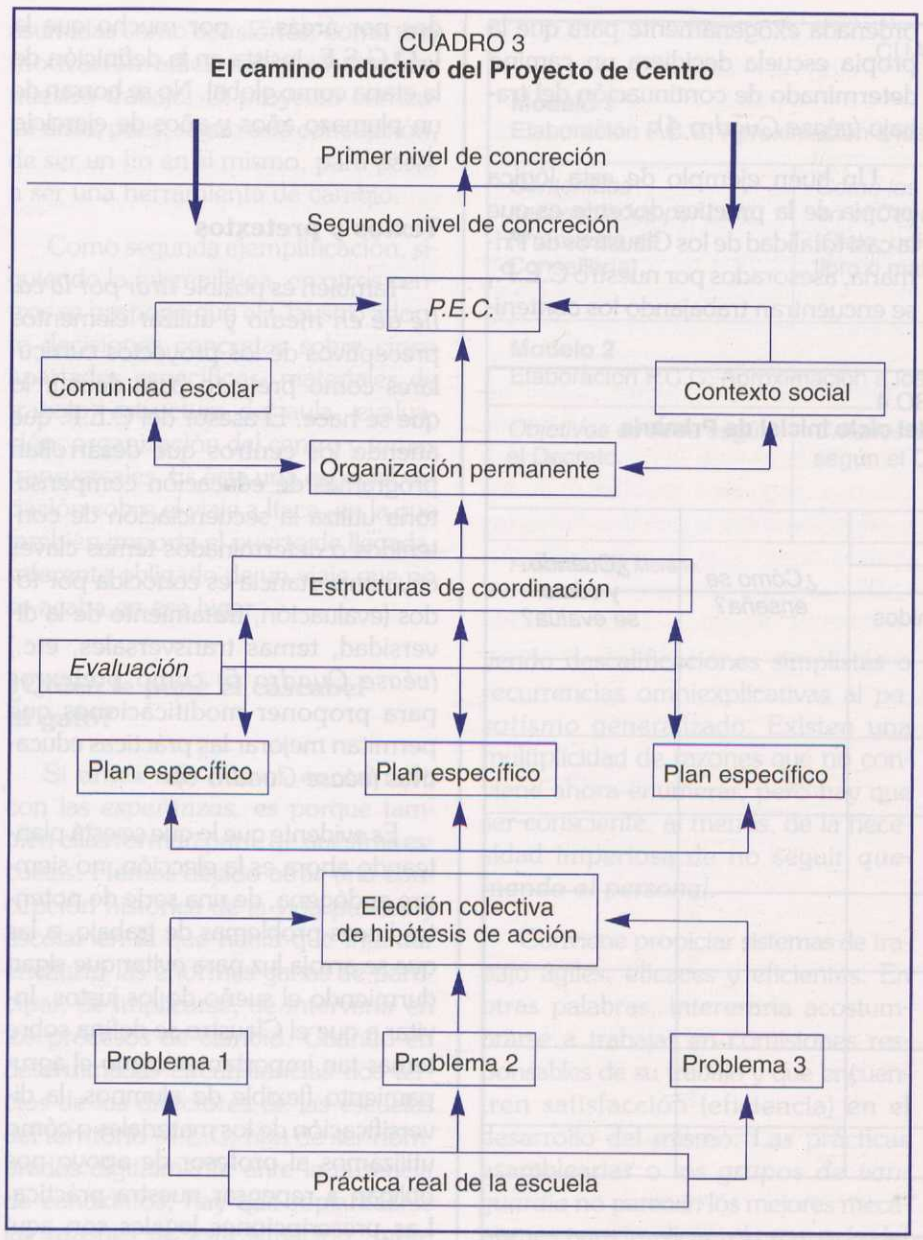
Comprender y producir mensajes orales y escritos en valenciano y castellano, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y elaborar mensajes orales y escritos sencillos contextualizándolos en una lengua extranjera.

| *Capacidades que desarrolla* | *Estrategias didácticas que desarrollan* | *Implicaciones didácticas en el aula* | *Implicaciones programáticas en el centro* |
|---|---|---|---|
| — Comprender mensajes orales y escritos en las distintas lenguas.<br>— Producir mensajes orales y escritos en las distintas lenguas.<br>— Capacidad para comunicarse y relacionarse.<br>— Adecuación de los textos a las situaciones reales.<br>— Desarrollo personal, enriquecimiento.<br>— Capacidad creativa del lenguaje.<br>— Otros... | — Discernir entre los propósitos de la lectura.<br>— Anticipación a partir del contexto y de índices textuales sencillos.<br>— Formulación de hipótesis sobre el contenido y comprobación posterior.<br>— Adquisición del código de la escritura en situaciones comunicativas.<br>— Otras... | — Uso del valenciano como lengua vehicular.<br>— Graduación: de elaboraciones conceptuales sencillas a más complejas.<br>— Del uso personal al uso común.<br>— De lo observado espontáneamente a lo expresado formalmente.<br>— Otras... | — 1.ª Lengua: Valenciano.<br>— 2.ª Lengua: Castellano.<br>— Se introducirá el castellano en el primer ciclo.<br>— El inglés se introducirá en el tercer ciclo.<br>— Flexibilidad horaria.<br>— Plan de utilización del espacio y del tiempo.<br>— Coordinación entre lenguas.<br>— Dotación de material suficiente. |

*Nueva redacción del objetivo:*
Desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita en las distintas lenguas.

*Fuente:* Antonio Olivas Nevado.

CUADRO 3
**El camino inductivo del Proyecto de Centro**




C, no me cabe ninguna duda de que la cuestión rebasará el campo concreto de preocupaciones del profesor o profesora de Lenguaje *(véase Cuadro 3).*

Esta ruta de trabajo dispone de la ventaja adicional de no detenerse demasiado a discutir sobre *palabras* y, sobre todo, de negar radicalmente el *borrón y cuenta nueva.* Un director de un colegio me confesaba, en un aparte, que estaba convencido de que muchos de los apartados del P.C.C. se estaban ya trabajando en su escuela; naturalmente, le indiqué que ése era también mi parecer: que el patrimonio más valioso que tenían las escuelas era su práctica reflexionada. Comenzar por aquello que ya se está haciendo en las escuelas, para intentar mejorar las disfunciones que son percibidas por los docentes, posibilita igualmente partir de los contenidos concretos, de lo que se está trabajando.

Con esta orientación se trabaja en algunos centros, como el C.P. "Tierno Galván" del Puerto de Sagunto, en el que asesores del C.E.P. propusieron al Claustro elaborar un documento en el que se recogieran los *objetivos* que el centro se proponía, diferenciando los que se estaban cumpliendo y los que no; ello implicaba un trabajo de concreción de los materiales y secuenciaciones realmente existentes. La respuesta fue, como es lógico, una mezcla poco definida de

contenidos (tanto conceptuales como procedimentales o actitudinales) y objetivos. Esta *sopa primigenia* traducía lo que *verdaderamente* se estaba trabajando en el centro y cómo.

Con posterioridad, los asesores establecieron un cuadro-marco en el que se ordenaba esta práctica real para devolverla a la escuela, reinterpretación ordenada exógenamente para que la propia escuela decidiera un camino determinado de continuación del trabajo *(véase Cuadro 4).*

Un buen ejemplo de esta lógica propia de la práctica docente es que la casi totalidad de los Claustros de Primaria, asesorados por nuestro C.E.P., se encuentran trabajando los contenidos por áreas..., por mucho que la L.O.G.S.E. insista en la definición de la etapa como global. No se borran de un plumazo años y años de ejercicio docente.

CUADRO 4
**Ejemplo de ficha de trabajo del ciclo inicial de Primaria**

**Ciclo inicial**

| *Lenguaje* | *¿Qué enseñar?* | | *¿Cómo se enseña?* | *¿Cuándo y cómo se evalúa?* |
|---|---|---|---|---|
| | Intenciones educativas | Contenidos | | |
| *Expresión oral* | | | | |
| *Comprensión oral* | | | | |
| *Expresión escrita* | | | | |
| *Comprensión lectora* | | | | |
| *Dominio de vocabulario* | | | | |
| *Conocimientos específicos* | | | | |
| *Actitudes* | | | | |

*Fuente:* Javier García y Enrique Ruiz

## Textos y pretextos

También es posible *tirar por la calle de en medio* y utilizar elementos preceptivos de los proyectos curriculares como pretexto para debatir lo que se hace. El asesor del C.E.P. que atiende los centros que desarrollan programas de educación compensatoria utiliza la secuenciación de contenidos o determinados temas claves cuya importancia es conocida por todos (evaluación, tratamiento de la diversidad, temas transversales, etc.) *(véase Cuadro 5)* como pretextos para proponer modificaciones que permitan mejorar las prácticas educativas *(véase Cuadro 6).*

Es evidente que lo que se está planteando ahora es la elección, no siempre endógena, de una serie de potentes líneas-problemas de trabajo, a las que se arroja luz para evitar que sigan durmiendo el sueño de los justos. Invitar a que el Claustro se defina sobre temas tan importantes como el agrupamiento flexible de alumnos, la diversificación de los materiales o cómo utilizamos al profesor de apoyo nos obligan a repensar nuestra práctica. Las prescripciones legales son aquí

asumidas como *ocasiones,* como una motivación adicional para cambiar nuestro trabajo. El proyecto curricular dista, pues, según esta concepción, de ser un fin en sí mismo, para pasar a ser una herramienta de cambio.

Como segunda ejemplificación, siguiendo la misma línea, en otros centros se propone que el Claustro adopte decisiones concretas sobre cinco apartados específicos: materiales de trabajo, estructura del aula, evaluación, organización del centro y temas transversales. Es ésta una especial variación sobre el viaje a Itaca, en la que también importa el puerto de llegada. referente obligado de un viaje que no se acaba en ese lugar.

CUADRO 5

**Modelo 1**
Elaboración P.C.C. Aproximación a los *contenidos* del Área de...

| | | |
|---|---|---|
| *Contenidos secuenciados por ciclo.* (Propuesta de Consellería). | *Cómo los trabajamos en el Centro.* (Ciclo, unidad o tema, libro o material). | *Observaciones.* (Importancia —1, 2, 3 de mayor a menor— propuesta de adaptación). |

**Modelo 2**
Elaboración P.C.C. Aproximación a los *objetivos* del Área de...

| | | |
|---|---|---|
| *Objetivos de Área* según el Decreto. | *Criterios de evaluación* según el Decreto. | *Objetivos de Área* según nuestras programaciones de nivel y ciclo. |

*Fuente:* Javier Moreno.

### ¿Quién le pone el cascabel al gato?

Si antes nos hemos encontrado con las *esperanzas,* es porque también ellas forman parte de nuestras escuelas. Hemos dejado atrás una concepción histórica de la vida pública y escolar en la que había que intentar encauzar las enormes ganas de participar, de implicarse, de intervenir en los procesos de cambio. Cuando en determinadas circunstancias dos tercios de los directores de las escuelas del territorio M.E.C. han de ser nombrados digitalmente ante la ausencia de candidatos, hay que replantearse las razones de esta situación, rehuyendo descalificaciones simplistas o recurrencias omniexplicativas al *pasotismo* generalizado. Existen una multiplicidad de razones que no conviene ahora enumerar, pero hay que ser consciente, al menos, de la necesidad imperiosa de no seguir *quemando al personal.*

Conviene propiciar sistemas de trabajo ágiles, eficaces y eficientes. En otras palabras, interesaría acostumbrarse a trabajar en comisiones responsables de su trabajo y que encuentren satisfacción (eficiencia) en el desarrollo del mismo. Las prácticas asamblearias o los *grupos de vanguardia* no parecen los mejores mecanismos para implicar a *la mayoría del centro* en la búsqueda del consenso. Es imprescindible por ello delimitar espacios y tiempos, definir claramente un calendario de trabajo y unos responsables de su cumplimiento; sin vivir obsesionados por el producto final, sí que resulta indispensable obtener una concreción, puesto que existen riesgos considerables en dilapidar esfuerzos y tiempo de trabajo en discusiones retóricas sobre la *finalidad de la escuela* o en los ejercicios de *traducción de los papeles oficiales* (D.C.B., *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana)* o excesos psicologicistas.

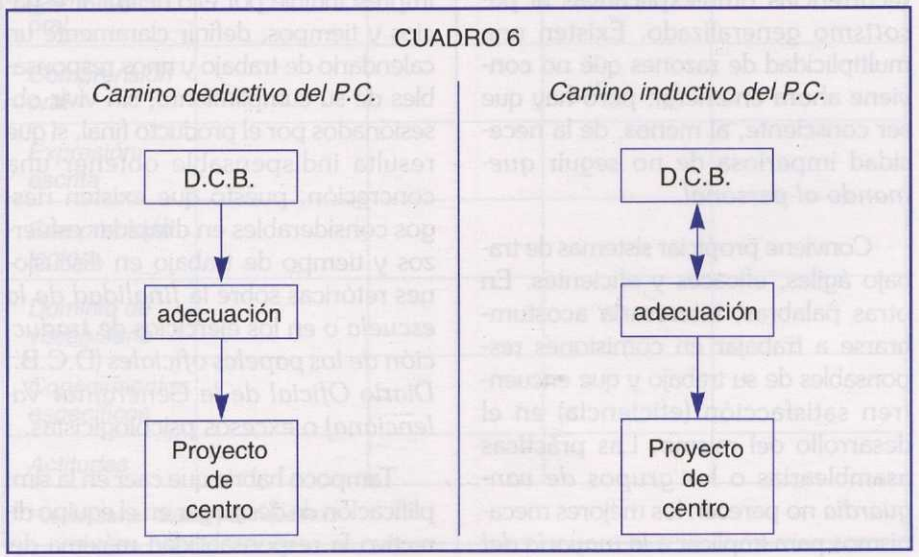
Tampoco habría que caer en la simplificación de descargar en el equipo directivo la responsabilidad máxima del

trabajo. Un equipo directivo, aun contando con la pluralidad de sus funciones, puede ser tremendamente eficaz para gestionar un centro, pero no tiene por qué ser el único referente pedagógico del centro. Es ésta una segunda argumentación para propiciar la formación de comisiones de trabajo, más necesarias todavía cuando comienza el proceso de concreción y secuenciación de contenidos por áreas.

## Cómo llegar al documento final

Es el momento de los problemas. Vale, vale, todo esto está muy bien, pero ¿cómo me lo *monto yo?* Podrían recetarse buena cantidad de específicos para esta dolencia: lo importante es el debate, los procesos han de ser interactivos, hay que partir del contexto, etc. No tengo nada en contra de ninguno de ellos, pero..., pero habría que cambiar la práctica no desde el debate, sino desde la *descripción de la práctica;* no habría que discutir sobre la evaluación, sino sobre los *instrumentos de evaluación;* tal vez no hubiera que partir de las capacidades, sino del *conocimiento* de los diversos materiales que pueden desarrollar esas capacidades. Dicho de otra forma, hay quien sugiere (otra vez Dino Salinas) que lo importante es plantear pequeños problemas de investigación sobre la práctica diaria, tomando como ejes la percepción interna o externa (asesoramiento) de los problemas *sentidos.* Determinados instrumentos —o prácticas normalizadas, tales como el Claustro de final de curso— que intentan evaluar la realidad del centro nos pueden servir tanto para detectar los problemas iniciales, como para proponernos los primeros objetivos.

CUADRO 6




## Sirva como conclusión: repensar o reencontrar

Estamos moviéndonos sobre un horizonte en el que la velocidad es secundaria: el veloz Aquiles puede que no alcance nunca a la tranquila tortuga, siempre que ésta no se detenga; no es una aporía, sino una cuestión de límites.

La obligación de elaborar proyectos curriculares no ha de ser vivida como una cuestión técnica, como una obligación burocrática. La Administración no puede imponer la elaboración de Proyectos de Centro (curriculares o educativos). Puede ordenar que se haga una Memoria o que se presenten una cantidad de documentos en un plazo prefijado, pero un Proyecto de Centro no es solamente eso; existirá en su máxima potencia cuando los docentes dispongan de tiempo y condiciones materiales para poner sobre la mesa sus instrumentos de trabajo, puedan discutirlos y elaboren hipótesis de rectificación. Seremos más autónomos cuando podamos establecer mecanismos *fáciles* de evaluación, cuando el aula deje de ser un te-

rreno acotado y se puedan confrontar las prácticas desde la cooperación, no desde la competencia.

Los Proyectos de Centro habrían, pues, de servir como un fondo de referencia y consulta relativamente estable. Hasta que llegue ese momento, los Proyectos de Centro son un horizonte, una aproximación hacia una meta siempre pendiente y continuamente revisable en función de los posibles avances.

Debiéramos partir de lo que sucede en nuestras escuelas para *repensar* nuestra práctica, modificándola de acuerdo con las nuevas propuestas educativas, o para *reencontrarla* si, al fin y al cabo, estamos ya relativamente reformados, huyendo tanto del inmovilismo como de las modas educativas. Los ingleses dicen que el sentido común es el menos común de todos los sentidos; en educación, por el contrario, ha de ser el elemento rector, puesto que los cambiantes problemas de la cotidianidad se dejan reducir en muy pequeña medida a recetas técnicas de diverso talante (2). ■

* **Robert Cerdà i Manuel** es asesor del C.E.P. de Sagunto (Valencia).

**Notas**

(1) Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación de Valencia.

(2) Este artículo es fruto del trabajo colectivo del C.E.P. de Sagunto. Los trabajos prácticos y deliberaciones de **Javier Moreno, Antonio Olivas, Enrique Ruiz** y **Javier García** constituyen la fuente primaria del mismo.

# Actuación profesional y formación del profesorado

*El autor sistematiza su dilatada experiencia en la formación permanente, y también la más reciente de formación inicial. Elabora un esbozo de modelo conceptual de profesionalidad, lo dimensiona en seis indicadores y, finalmente, extrae sus implicaciones para la formación inicial del docente.*

**JOHN ELLIOTT***

Ete artículo se basa en mi experiencia en innovación en el campo de la educación profesional y de la formación. Si bien gran parte de esta experiencia ha sido generada al dar apoyo a la innovación en la Formación Permanente del Profesorado, durante los seis últimos años he pasado la mayor parte de mi vida profesional evaluando y desarrollando nuevos currículos de formación para la Policía en Inglaterra y Gales, Nueva Gales del Sur (Australia), California (EE.UU.), Holanda, Dinamarca y Suecia. Además he estado implicado, aunque en menor medida, como consultor en el sector de la enseñanza médica de postgrado. Es interesante resaltar que mi dedicación a la formación del profesorado se ha centrado durante mucho tiempo en la formación permanente más que en la inicial, al contrario de lo que me ha sucedido en la Policía y la Medicina.

Partiendo de esta experiencia quiero esbozar un modelo conceptual de profesionalidad y extraer sus implicaciones para la formación profesional con particular referencia al área en la que mi experiencia práctica ha sido más limitada, por ejemplo, la formación inicial del docente.

Uno de los problemas de las planificaciones para introducir cambios en la educación y la formación de los profesionales es que se da prioridad al desarrollo de la estructura organizativa. Esto es completamente comprensible, puesto que la estructura proporciona las bases para la administración, la asignación y la distribución de recursos. El problema reside en el hecho de que son las cuestiones relativas a la gestión de recursos, y no las de tipo conceptual, las que dominan el proceso del cambio. La solución organizativa de los temas relacionados con los recursos da forma a los valores (imágenes laborales) y las creencias sobre el aprendizaje profesional que sostiene/apuntala el surgimiento de los procesos educativos y de formación.

Por ejemplo, la planificación de la formación inicial del profesorado centrada en la escuela, en forma de planes para profesores licenciados y graduados, produce un modelo laboral de tipo artesanal y de auto-aprendizaje.

Se puede argumentar que los escenarios organizativos que surgen vienen configurados por la intención política de incrementar el número de profesores con el mínimo coste. Desde luego, los escenarios organizativos emergentes son legitimados por consideraciones de tipo ideológico. En el ámbito de la formación inicial del profesorado, los escenarios centrados en

la escuela son legitimados como una preocupación por la pertinencia laboral y práctica, que las instituciones de enseñanza universitaria no supieron alcanzar.

Cuando los escenarios organizativos surgen del mecanismo de producción de las políticas de actuación es demasiado tarde para realizar críticas efectivas, porque las consideraciones sobre los recursos han sido en gran parte resueltas. Por supuesto, al final surgen de los comités, los grupos de trabajo, etc. Las concesiones se llevan a cabo durante el proceso de negociación que se establece. Pero el calendario para las negociaciones está predeterminado y restringido, y asegura que la respuesta representativa sea "reactiva" más que "pro-activa". En esta situación no se da la oportunidad de desarrollar escenarios organizativos basados en debates fundamentales sobre temas de tipo conceptual.

Al intentar perfilar un modelo de educación profesional para el debate, soy consciente de que puede ser demasiado tarde en una serie de frentes, incluyendo la formación inicial del profesorado. De este modo, quizá este artículo debería entenderse simplemente como una memoria para recordarme a mí mismo, y a otros con los que he discutido estos temas a través de los años, la visión por la que hemos trabajado.

## Los elementos del modelo

Todo modelo de formación profesional debería contener conceptualizaciones de las siguientes dimensiones:

- El contexto laboral.
- La naturaleza del rol profesional.
- La competencia profesional.
- El conocimiento profesional.
- La naturaleza del aprendizaje profesional.
- El currículo y la pedagogía.

El contexto laboral del profesional es aquel en el que las necesidades humanas han de ser atendidas. Las prácticas profesionales son, por tanto, servicios humanos con capacidad para dar respuesta a las áreas específicas de necesidad.

Las sociedades modernas "avanzadas" se pueden caracterizar como estados inestables en los que los cambios son más discontinuos que progresivos. En tales sociedades, las necesidades de los seres humanos se hacen cada día más complejas, variadas y abiertas a la redefinición. Surgen nuevas profesiones para dar respuesta a las necesidades emergentes. Las profesiones más antiguas tienen que adaptarse constantemente a nuevas situaciones en las áreas tradicionales y, por tanto, reconstruir su conocimiento especializado. Los límites entre las prácticas profesionales están en un proceso constante de redefinición y existe una presión creciente sobre diferentes grupos profesionales para que colaboren en la prestación de servicios. La creciente complejidad de las necesidades humanas genera dilemas a los individuos y a las comunidades que no son fáciles de resolver. La satisfacción de una necesidad puede significar la negación de otra. En las democracias liberales se les suele dar a los individuos y a las comunidades un mayor control a la hora de definir qué es bueno para ellos y, por tanto, sobre cómo van a ser cubiertas sus necesidades. En consecuencia se presiona a los profesionales para que vean las situaciones de "los clientes" de forma holística, para establecer un mayor diálogo con ellos sobre sus inquietudes para llegar a tomar decisiones en colaboración con ellos sobre la mejor manera de cubrir sus necesidades.

El contexto laboral de la práctica profesional en las democracias liberales "avanzadas" se puede conceptualizar como "dinámico", "fluido", "complejo", "lleno de dilemas" y "centrado en el cliente". Ésto tiene enormes implicaciones para la educación/formación a la que hacíamos referencia anteriormente.

Las organizaciones profesionales están generando nuevas imágenes laborales que conllevan concepciones cambiantes de los valores que definen

el rol profesional. Así, en medicina el "cuidado de los pacientes" es una imagen del rol de las enfermeras y la "medicina comunitaria" es una imagen del médico de cabecera, mientras que en la policía se está haciendo hincapié en "la policía comunitaria". En las escuelas se ha dado un importante movimiento para considerar a los "padres como compañeros". Todas estas imágenes indican tentativas de cambio de los valores y perspectivas laborales. Pero son inevitablemente vagas y abiertas a interpretaciones ambiguas. "Padres en asociación" puede significar implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, o puede significar implicarlos en el control de los resultados por medio del mecanismo de poder elegir el centro que deseen para sus hijos. No es lo mismo. Ni tampoco es lo mismo "caminar por el barrio" y "la resolución de problemas sobre temas de ley y orden en colaboración" en la policía comunitaria.

La imprecisión y ambigüedad de las nuevas imágenes laborales es inevitable en las primeras fases del proceso de cambio. La gente tiende a tener más claras las limitaciones de su práctica actual que la configuración de las cosas futuras. Las nuevas imágenes laborales proporcionan una orientación amplia para los agentes del cambio. La claridad emerge de forma gradual mediante la reflexión de la experiencia de tratar de dar una imagen de forma práctica y algo más concreta. En otras palabras, el desarrollo de la claridad conceptual no antecede a la innovación, sino que se crea de forma interactiva con su experiencia. Mediante un diálogo reflexivo sobre una variedad de tentativas para capturar una nueva imagen de profesionalidad en forma de práctica concreta se articulan y clarifican los nuevos valores.

Basándose en la reflexión, el diálogo y la experimentación que he llevado a cabo con las diferentes profesiones, argüiría que las nuevas imágenes profesionales tienen en común las siguientes características:

— Colaboración con los clientes (individuos, grupos, comunidades) a la hora de identificar, clarificar y resolver sus problemas.

— La importancia de la comunicación y la empatía con los clientes como medio de entender las situaciones desde su punto de vista.

— Un nuevo énfasis en la comprensión global de las situaciones como base de la práctica profesional, en vez de verlas sólo en términos de un conjunto particular de categorías desde el especialista.

— La autorreflexión como medio de superar los juicios y las respuestas estereotipadas.

Estos rasgos son similares en muchos aspectos a la caracterización hecha por Shön (1983) del "práctico reflexivo" como modelo de práctica profesional. Invalidan muchos rasgos de la práctica profesional habitual creada sobre la imagen del *práctico* como experto infalible. Tal persona es la que:

— Espera que los clientes confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver sus problemas.

— Aborda la comunicación en una sola dirección. Habla y prescribe mientras el cliente oye y obedece. El cliente puede preguntar desde una posición de diferencia, pero no "cuestionar" desde una presunción de conocimiento. Hay poca reciprocidad en la comunicación porque el "experto" no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del cliente.

— Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado que ella domina. Recientemente un oficial de

Policía me dijo que el conocimiento de la historia psicológica de una persona carecía de importancia para decidir si debía ser detenida, puesta bajo custodia o acusada por ofensa. Intentaba justificar la visión de que la psicología no era una parte esencial del conocimiento profesional de un oficial de Policía. De forma similar, un médico de cabecera puede argumentar que ser consciente de la relación entre algunas de las enfermedades que trata y las condiciones sociales de la comunidad es bastante irrelevante para su trabajo. No forma parte de su tarea intentar cambiar esas condiciones.

— Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral. Así, el conocimiento de un oficial de Policía de la ley y de los procedimientos relacionados con situaciones de violencia doméstica tenderá a ser aplicado a casos en los que están involucrados hombres agresivos de clase trabajadora bajo la influencia del alcohol. En las escuelas, los alumnos que son de clase obrera o de raza negra tienden a ser valorados como académicamente menos aptos y, por tanto, sin posibilidad de aprender en más aspectos que los de clase media. El juicio profesional en el modelo del "experto infalible" se suele basar en el estereotipo intuitivo de las situaciones más que en una forma de reflexión que tenga en cuenta una variedad de perspectivas (incluyendo a los clientes) y favorezca una autoevaluación de sus propios prejuicios.

## El experto infalible y el "práctico reflexivo"

La imagen del experto infalible tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e incambiable. Pero puede ser ampliada para responder a los cambios sociales cuando el cambio se interpreta como una evolución progresiva de la sociedad que puede ser dirigida por el Estado. Las necesidades humanas desde esta concepción del cambio permanecen bastante constantes, de la misma manera que las formas de provisión de los servicios públicos. Nuevos problemas —educación para la salud, ley y orden, bienestar social, etc.— aparecen de tanto en tanto y crean demandas de nuevos conocimientos, materiales y recursos de bienestar. Pero pueden ser planificadas por el Estado con un poco de habilidad predictiva sobre las tendencias sociales. La formación profesional y los planes de adiestramiento tendrán que ponerse al día de vez en cuando y extenderse después de la titulación inicial.

El modelo de profesionalidad del "práctico reflexivo" se basa en una comprensión totalmente diferente de la naturaleza del cambio social de la que sustenta el modelo del "experto infalible". Cuando el cambio es continuo e impredecible, los problemas sociales y humanos no tienen definiciones estables y las explicaciones, las "comprensiones", devienen "situacionales", "personales", "controvertidas" y negociables mediante el diálogo con otros. En ausencia de marcos y categorías fijas y estables para entender las situaciones humanas en una sociedad que requiere la reconstrucción continua de marcos temporales y provisionales como base de una acción inteligente, la propia idea de lo que es el conocimiento pertinente y utilizable se hace problemática y pasa a ser un tema de reflexión compartida y de diálogo con los clientes.

Más que actuar como una fuente infalible de conocimiento pertinente, el rol del práctico reflexivo es participar en un proceso de resolución de problemas en colaboración, en el cual la pertinencia o utilidad de su conocimiento especializado puede ser determinada y adquirir nuevo conocimiento. La adquisición de conocimiento

llega a ser una dimensión integral de la resolución de problemas contextuales. La propia práctica es una forma de aprendizaje que alguno de nosotros hemos denominado investigación en la acción (Elliot, 1989). En este contexto el aprendizaje profesional es una dimensión de la práctica, más que una actividad llevada a cabo fuera del trabajo.

En la perspectiva del modelo del "experto infalible", la adquisición de conocimiento proposicional (saber qué) y el desarrollo de la competencia son dos procesos más bien diferentes. El conocimiento proposicional puede ser adquirido fuera del trabajo, mientras la competencia sólo puede ser plenamente desarrollada a partir de la experiencia directa. La competencia consiste en la habilidad para aplicar el conocimiento de forma que genere respuestas prácticas correctas a la situación.

Esta habilidad se adquiere aprendiendo por medio de la práctica a reconocer aplicaciones del conocimiento inspiradas en los estereotipos del sentido común que han evolucionado como parte de la cultura profesional y están mediatizados por sus "guardianes". Aunque el "saber qué" es el fundamento del "saber cómo" competente, el conocimiento no se contrasta directamente evaluando la competencia. La competencia se evalúa en términos de resultados preespecificados, infiriendo luego el conocimiento adecuado a estos datos. La comprobación directa del "saber qué" y la evaluación de la competencia o "saber cómo" son dos actividades bastante separadas.

Desde la perspectiva del modelo del "práctico reflexivo", la competencia profesional consiste en la habilidad para actuar de manera inteligente en situaciones que son suficientemente nuevas y únicas para requerir lo que constituye una respuesta adecuada para ser aprendida *in situ*. La competencia no puede ser definida simplemente en términos de una habilidad para aplicar unas categorías preordenadas de conocimiento especializado para producir respuestas comportamentales correctas. En este modelo de profesionalidad las aplicaciones estereotipadas del conocimiento han de ser evitadas, lo que implica que cualquier tentativa de preespecificar las respuestas conductuales correctas o "indicadores de actuación" es una limitación para la práctica inteligente. En su lugar hemos de hablar de indicadores de calidad, por ejemplo, de aquellas categorías de juicio y toma de decisiones que indican de capacidades para dar respuestas sabias e inteligentes en situaciones nuevas e impredecibles.

Veamos algunos ejemplos. La imparcialidad manifiesta la capacidad para entender las situaciones de forma global, para aproximarse a ellas desde diferentes perspectivas. La discreción para comunicarse con otros manifiesta una capacidad para la empatía. Las respuestas reflexivas y no defensivas ante el criticismo manifiestan la capacidad de autocontrol. Ejercitar las iniciativas de proponer, implantar y evaluar soluciones a problemas revela una capacidad para arriesgarse ante la incertidumbre, para creer y confiar en uno mismo como agente de cambio.

En el modelo del "práctico reflexivo" la competencia supone ejercitar el tipo de capacidades humanas citadas en estos ejemplos. Todas ellas son capacidades para la resolución inteligente de problemas en el entorno social complejo, dinámico e impredictible en el que trabajan los profesionales contemporáneos.

Para el "práctico reflexivo" la adquisición de conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia concebida como un conjunto de capacidades de actuación inteligente en situaciones sociales complejas e impredecibles. Esto es así porque la propia visión de lo que es relevante y útil viene determinada por la propia competencia para reflexionar sobre tales situaciones y cómo actuar en ellas con prudencia.

Aprender a ser un "práctico reflexivo" es aprender a reflexionar de forma global sobre las propias experien-

cias en situaciones complejas. Siempre existe una forma de aprender desde la experiencia. El resultado de este aprendizaje no es el conocimiento proposicional almacenado en la memoria, sino "comprensiones holísticas" de situaciones particulares que se almacenan en la memoria como repertorios de casos. Lo que ha sido determinado como conocimiento proposicional pertinente y relevante ha sido sintetizado durante el proceso de reflexión en la narración del caso o "la historia de la situación" que representa la comprensión de la situación por parte de los prácticos.

Como ha señalado Shön, el conocimiento profesional del "práctico reflexivo" consiste en comprensiones de las situaciones elaboradas de manera reflexiva almacenadas en la memoria a largo plazo. Al enfrentarse a una nueva situación, el práctico selecciona casos de la memoria y la compara y contrasta con ellos. Este uso ecléctico de la experiencia pasada ilumina partes de la nueva situación que pueden ser significativas para clarificarla nueva y determinar la respuesta adecuada.

El conocimiento profesional del "experto infalible" se contextualiza al asociarse en la memoria con casos estereotipados de su aplicación. Pero el "experto infalible" no utiliza estos casos como base de una comparación reflexiva. Más bien son utilizados de manera no reflexiva como forma de incluir intuitivamente la nueva situación en una categoría preexistente de conocimiento.

El modelo de "la nueva profesionalidad" que ha perfilado y contrastado con el modelo arraigado en la práctica tradicional tiene enormes implicaciones en el diseño del currículo para la formación de los profesionales. Implica, por ejemplo:

— Que todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.

— Que el currículo del aprendizaje profesional debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde diferentes puntos de vista.

— Que la pedagogía para apoyar el aprendizaje profesional ha de tender a proporcionar oportunidades para que los "aprendices" desarrollen aquellas capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente, por ejemplo, por empatía con los sentimientos y preocupaciones de otros participantes, por la observación de una situación desde diferentes ángulos y puntos de vista, etc.

— Que la adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

Ahora exploraré estas implicaciones con más profundidad en el contexto de la controversia actual sobre la formación inicial del profesorado.

## Formación inicial

Existe una tendencia de planificación general dirigida hacia la formación inicial del profesorado centrada en la escuela. Los ejemplos más evidentes son los planes para profesores licenciados y diplomáticos promovidos por el Ministerio de Educación (1). Pero en el sector de la enseñanza universitaria se ha dado una tendencia general a proporcionar importantes bloques de experiencia centrada en la escuela en el contexto del primer año del Certificado de Postgrado en Educación (2). Los ejemplos son los cursos que se están llevando a cabo en las Universidades de Sussex y Oxford. Una proposición más controvertida es la de David Hargreaves, que propone que todos los cursos de postgrado para la formación inicial del profesorado deberían llevarse a cabo en centros de formación especialmente diseñados de forma similar a los hospitales de formación de postgrado (3).

En estos momentos no me parece que estos planes, aunque desestabilizadores para los departamentos de Educación de las Universidades, sean necesariamente innovadores en el sentido radical de ser agentes para la reconstrucción y transformación de la naturaleza de la enseñanza como profesión y la cultura laboral que lleva asociada. Los planes centrados en la escuela pueden ser más baratos para el Estado para dar recursos y, por tanto, incrementar el suministro de profesores a aquellas escuelas que tienen una carencia crónica de ellos, pero no nos autoengañemos pensando que desarrollarán las capacidades reflexivas que son tan esenciales para la práctica inteligente en sociedades avanzadas.

La razón de mi escepticismo es ésta. Más información centrada en la escuela reforzará una socialización más rápida en la cultura laboral redundante y las prácticas obsoletas que sustenta. Esta cultura conlleva un modelo de profesionalidad de "experto infalible", y es la fuente de los toscos estereotipos que configuran las experiencias de aprendizaje de los alumnos, y determinan sus oportunidades educativas. En vez de críticas sociales radicales sobre las formas en que las escuelas categorizan y etiquetan a sus alumnos, existe poca evidencia de que las prácticas profesionales habituales hayan sido reemplazadas por otras más reflexivas. Esto no quiere decir que a lo largo del tiempo no haya habido transformaciones en la cultura del profesorado. Se pueden encontrar subculturas reflexivas en algunos espacios de muchas escuelas, y en algunas —especialmente en escuelas primarias pequeñas— esta cultura puede dominar el ambiente institucional. Así, algunos aprendices de profesor pueden encontrar en muchas escuelas una cultura reflexiva en oposición, que les ayuda a resistir lo que mi colega Barry MacDonald ha llamado "la inducción a la obsolescencia". Sin embargo, no constituye una base para fomentar un escenario organizativo que propone a los aprendices de profesor una temprana y sustancial inducción a la cultura laboral.

Mi argumentación ha recibido recientemente un importante apoyo por los detallados y extensos estudios de caso llevados a cabo por Monro sobre la experiencia de los estudiantes en el contexto de los programas de formación de postgrado centrados en la escuela en Nueva Zelanda (Monro, tesis doctoral no publicada). Monro intentó comprobar la argumentación de MacDonald (ampliamente extendida en Australia y Nueva Zelanda mediante trabajos no publicados) y la confirma de manera meticulosa. Los estudiantes se identifican con la cultura laboral al comienzo de los cursos y progresivamente van viendo los componentes académicos de su formación como algo irrelevantes.

Una de las virtudes del plan de Oxford es que los tutores de la Universidad trabajan con los estudiantes en los módulos de experiencia escolar en colaboración con los profesores tutores. A los estudiantes no se les deja simplemente depender de sus mentores en la escuela. La tutoría colaborativa ofrece la posibilidad de ayudar al estudiante a reflexionar sobre las formas en que la cultura laboral está influyendo sus creencias y en sus prácticas. Esto presupone que los profesores de la Universidad se centran en la perspectiva reflexiva del práctico y tienen las habilidades necesarias para facilitarla. Sería erróneo asumir que en general los tutores universitarios son más reflexivos sobre su práctica que los profesores de Primaria y Secundaria. Aunque en el área de formación permanente el aprendizaje profesional basado en la investigación en la acción en la escuela ha sido ampliamente apoyado por diplomas y másters en educación. Es importante que los estudiantes cuenten con apoyo para llevar a cabo una "práctica reflexiva" desde fuentes alternativas a la cultura dominante en las escuelas. Aunque mirando a los departamentos de Educación de la Universidad esto no deja de ser problemático, creo que existen evidencias de que en muchos de ellos las prácticas de formación ini-

cial del profesorado van adoptando el modelo del "práctico reflexivo".

Hemos de recordar que la Enseñanza Superior todavía se está recuperando del intento fallido de armar a los estudiantes contra la cultura laboral de las escuelas. La tentativa consistió en intentar ampliar la base de conocimiento de los profesores más allá del conocimiento de su materia y de los métodos prácticos que habían sido diseñados para enseñarla. El currículo de la formación del profesorado comenzó a hacer hincapié en lo que se ha denominado las disciplinas de la educación, filosofía, psicología y sociología. Se argumentaba que desde estas formas objetivas de conocimiento los estudiantes podrían derivar los principios para configurar sus prácticas de forma racional. Esto fue una tentativa arnoldiana, basada en asunciones platónicas, para ayudar a los estudiantes a descubrir un punto de referencia objetivo desde el que poder criticar y trascender los prejuicios vehiculados en las prácticas de sentido común de los profesores. Conlleva un modelo racionalista de la relación entre teoría y práctica; a saber, que la práctica inteligente puede derivarse de principios teóricos. A los estudiantes se les dejaba hacer la "derivación" y fallaban en el momento de hacer las conexiones. Ciertamente se les daba muy poca ayuda para hacerlas en los centros.

Aunque este intento de basar la práctica en las disciplinas contemplativas de la academia falló, todavía se argumenta que las disciplinas de la educación pueden contribuir de forma significativa a la formación del profesorado. En un modelo de "práctico reflexivo" podrían encontrar un nuevo papel, no como objetivo y fundamentación racional de la práctica, sino como fuente de ideas que pueden ser utilizadas de forma ecléctica en la resolución situacional de problemas. En este modelo el estudiante no tendrá que dominar determinados volúmenes de conocimiento antes de reflexionar sobre situaciones reales. Pueden ser utilizadas para tratar lo que parezca útil y pertinente para entender determinadas clases de situaciones en toda su complejidad. Los profesores universitarios tienen un importante papel en el desarrollo de "prácticos reflexivos" cuando conocen una disciplina educativa y pueden ayudar a los estudiantes a acceder a sus ideas.

He defendido la permanencia de las instituciones universitarias como base de la formación inicial del profesorado, aunque aumentando la colaboración con los centros y los profesores en el proceso. Pero ¿qué pasa con la propuesta de Hargreaves de unir las bases alternativas en forma de escuelas de formación en la misma línea que los hospitales de formación? Esto efectivamente significa que el profesor de aula y el tutor universitario se convierten en la misma persona. Desde mi punto de vista, tales instituciones necesitarían estar especialmente construidas y contar con un profesorado escogido para poder asegurar que no reproducen simplemente la cultura laboral habitual. También hay que contar con el problema de la transferencia cuando los estudiantes acaben la formación y pasen a instituciones más tradicionales. ¿Les ayudará el período en las escuelas de formación a resistir las presiones para llegar a socializarse al final en las prácticas obsoletas? ¿O sólo hará que el proceso se retrase? No estoy seguro.

## Algunas comparaciones

Sin embargo, no me siento impresionado por la utilización de los hospitales de formación como ejemplo que se deba copiar. La calidad de la formación en estos centros es un tema que genera una considerable preocupación y debate. Los residentes jóvenes se quejan continuamente sobre la poca formación sistemática en el propio trabajo que reciben de los especialistas, quienes simplemente los utilizan como una ayuda extra, trabajando muchas horas en dependencias que parecen para siervos. En el mejor de los casos esta formación parece funcionar como una forma de aprendizaje en la que se induce al in-

terno al conocimiento de sentido común de una práctica especializada. Este sistema funciona junto a otro alternativo llevado a cabo en el puesto de trabajo, pero controlado por los colegios especializados. Están muy preocupados por la adquisición de conocimiento especializado. En muchos hospitales de formación, si el estudiante recibe alguna ayuda para contextualizarlo, suele ser por pura casualidad.

La formación en los hospitales suele basarse en el modelo del "experto infalible", y no es un buen ejemplo de ello. Como argumenté anteriormente, los escenarios organizativos son insuficientes como caracterizaciones de un cambio fundamental. Existen signos de que está emergiendo en mi región una aproximación al "práctico reflexivo" por medio de las "auditorías educativas" en las que los médicos jóvenes participan en un proceso de reflexión sobre situaciones problemáticas para la práctica. Pero la auditoría educativa, que emergió como una alternativa a la administrativa, tiende a actuar, en los casos que conozco, como un proceso bastante independiente.

Volvamos finalmente a las implicaciones curriculares del modelo de "práctico reflexivo" y exploremoslas en relación con una aproximación colaborativa en la formación inicial entre las instituciones universitarias y las escuelas.

Aunque todo aprendizaje profesional valioso es experiencial, no tiene por qué implicar una participación directa. Las situaciones prácticas pueden ser experimentadas de tres maneras:

— Directamente.

— Mediante la observación.

— De forma vicaria, por ejemplo, reflexionando sobre las aportaciones de estudios de caso y explorando las posibilidades de acción mediante ejercicios de juego de roles *(rol playing)* o simulación.

Todas estas formas de experimentar situaciones se pueden utilizar para desarrollar las capacidades de los estudiantes para llevar a cabo reflexiones contextualizadas y para reforzar su conocimiento profesional concebido como un repertorio de casos elaborados de forma reflexiva. Ayudando a desarrollar un nuevo sistema de formación para los aspirantes a policía en Inglaterra y Gales (MacDonald, 1987, y Elliot, 1988), desarrollamos un currículo modular en el que el estudio de situaciones constituía un núcleo continuo. Partimos de estudios observacionales en una división policial y sus comunidades locales (módulo 1) hasta llegar al estudio de materiales de caso mediante discusiones y juego de roles (módulo 2, en diez semanas). Los aspirantes iniciaron un período de formación en el puesto de trabajo bajo la tutoría de un policía cualificado; durante este tiempo (al igual que en el resto de los módulos) se esperaba que redactasen un diario reflexivo sobre sus experiencias. Luego volvían para seguir con el módulo 4 (cinco semanas) en la academia para reflexionar sobre los tipos de situaciones más problemáticas y complejas que podrían tener que afrontar, como la "violencia doméstica". Este "curso de fundamentación" concluye con una vuelta al trabajo de policía durante cinco semanas más, esta vez actuando de manera más independiente, con un tutor policía, y con una semana final de evaluación. Después de los módulos 1 (observacional) y 3 (experiencia directa) se pasa un tiempo considerable "desordenando" (4) a los aspirantes. Esto implica una discusión reflexiva sobre las situaciones que han observado y a las que se han enfrentado. Esta experiencia analizada de manera reflexiva se utiliza como base de comparación con las situaciones como base de comparación con las situaciones reflejadas en los estudios de caso que forman el núcleo del currículo en la academia.

Los estudios de caso utilizados son muy detallados y se construyeron a

partir de una investigación etnográfica llevada a cabo por investigadores con experiencia. La intención era que sirvieran de modelos para la producción de más material en el futuro. La compilación está abierta a revisión a la luz de nuevos temas emergentes para la Policía. La principal función de los estudios de caso es acelerar, en un entorno seguro y digno de confianza, el número de situaciones elaboradas de forma reflexiva almacenadas en la memoria antes de que la inmersión total tenga lugar. Toda la estructura del curso está pensada para proporcionar una inmersión gradual y controlada en la ocupación de forma que permita que las situaciones reales de la Policía sean tratadas de manera reflexiva. De esta forma esperábamos desarrollar en los aspirantes la capacidad para resistir los aspectos negativos de la cultura laboral. La razón para comenzar con un módulo de observación del trabajo fue dar a los aspirantes una experiencia temprana de primera mano manteniéndolos alejados de la cultura laboral y siendo analíticos con ella, mediante tareas de investigación observacional tanto en la organización como en su entorno cultural y social.

Por medio de todos los módulos, el desarrollo del aspirante se perfila a la luz de ciertas "habilidades" nucleares que constituyen las bases de una actuación policial competente y reflexiva. La evaluación de este desarrollo se realiza mediante la autoevaluación, la evaluación de los compañeros y la del profesor, que son realizadas en distintos momentos mediante un "diálogo valorativo". El conocimiento básico legal y procedimental también se evalúa, pero se aprende de forma interactiva con los materiales de estudio de caso. Se accede al conocimiento mediante materiales de auto-aprendizaje conocidos como "pre-leídos".

El programa en conjunto constituye un proceso coherente y continuo de aprendizaje experiencial basado en el modelo de "práctico reflexivo", y además constituye un esfuerzo de colaboración entre el Sistema de Centros de Formación de Distrito del Ministerio del Interior y 43 policías.

Respecto a los profesores, creo que en este momento un currículo modular que contemplase la investigación observacional en las escuelas y las comunidades y la experiencia práctica directa, con experiencia vicaria en las aulas de la Universidad, y una pedagogía que apoyase la elaboración reflexiva continua de esta experiencia, ofrece una mejor oportunidad para transformar la práctica educativa mediante la formación del profesorado. Tal currículo y tal pedagogía podrían actuar en las escuelas de formación propuestas por Hargreaves, pero creo que existe una excelente posibilidad de ser realizadas en un marco organizativo colaborativo que implicase a las escuelas y a las instituciones universitarias. ■

* **John Elliott** pertenece al Center for Applied Research in Education de la Universidad de East Anglia (EE.UU.).

Artículo traducido del inglés por Juana M.ª Sancho Gil.

## Notas

(1) Department of Education and Science (D.E.S.).

(2) Post-Graduate Certificate of Education (P.G.C.E.). En Gran Bretaña, todo licenciado universitario que quiera dedicarse a la enseñanza tiene que realizar estos estudios de postgrado.

(3) Centros equiparables a los que en el Estado español acogen a los Médicos Internos Residentes (M.I.R.).

(4) El autor realiza un juego de palabras intraducible. Utiliza *debriefing*. *To brief* significa dar órdenes y *briefing* es "informe". En un contexto como el de la Policía, donde dar órdenes es consustancial y en el que los aspirantes revisan continuamente sus informes, la reflexión conlleva revisar ambos, con la consiguiente "desestabilización formativa" para ellos.

## Para saber más

ELLIOTT, J. (1989): "Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education", en *International Journal of Teaching and Teacher Education*.

ELLIOTT, J. (1988): «Why put case study at the heart for the police training curriculum?", en Southgate, P. (ed.) *New directions in police training*. Hmso.

MACDONALD, B., y otros (1987): *Police probationer training: the final report of the stage II review*, Hmso.

MUNRO, R. (1989): Tesis doctoral no publicada.

SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.

# Formación en centros e innovación educativa

***La formación del profesorado en sus propios centros es, quizá, una de las opciones de perfeccionamiento que pretende conectar de modo más decidido con la innovación y mejora educativa. Sin embargo, ni sus señas de identidad teórica son homogéneas, ni sus derroteros prácticos son expeditivos. En este artículo se pretende discutir aquellas señas de identidad, y ofrecer algunas referencias sobre el intento de operar en nuestro contexto con esta modalidad de formación que, sea lo que fuere, tiene vocación de alternativa al modelo tradicional y hegemónico de la formación del profesorado.***

**JUAN MANUEL ESCUDERO***

La formación en centros es, quizá, una de las propuestas de perfeccionamiento del profesorado que ha empezado a funcionar más recientemente en nuestro país. Como suele suceder con tantos y tantos temas educativos que empiezan a circular por nuestro discurso pedagógico, expectativas, significados y hasta reivindicaciones, ya se ha convertido en un contenido emblemático, quizá en un eslogan, acaso en una simbología de trazos inciertos y borrosos y, ciertamente, en una propuesta elástica que cada cual puede estirar según su particular gusto y conveniencia. De su popularidad, y quizá también de sus *contenidos ideacionales y fantasmáticos,* da cumplida cuenta el gran número de centros que han solicitado y desarrollado, en los últimos años, la susodicha formación en centros, que ha sido explícitamente reconocida por el M.E.C., definida (M.E.C., 1991), y en alguna medida apoyada, en sus respectivos planes institucionales de formación.

## ¿Algo más que una retórica vacía de contenido?

Cuando todavía está fresca en el recuerdo la última campaña electoral, vale la pena traer aquí el dato de que los programas educativos de diversas formaciones políticas no sólo han apelado con carácter genérico a la necesidad de *la formación del profesorado para el desarrollo de la reforma de nuestro sistema educativo,* sino que, incluso de modo específico, la formación en centros ha sido recogida y reivindicada entre sus propuestas programáticas en esta materia. En efecto, el P.P. hacía mención explícita al tema como una modalidad de formación alternativa, o acaso meramente reactiva, a los C.E.P.s, por su inoperancia formativa". Por su parte, I.U. también incluyó en su programa una referencia particular a la formación en centros, abogando, en un *marco más comprensivo, por una nueva política de formación más participativa y democrática;* reclamaba, además, *la reconstrucción de los C.E.P.s, que habrían de estimular y potenciar mayores niveles de colaboración entre la Universidad, los movimientos de renovación pedagógica, los centros y el profesorado.*

Así pues, a la vista de estas referencias, parece justo reconocer que

en un período muy corto de tiempo la formación en centros de los profesores, lejos de ser una cuestión esporádica y marginal, estrictamente gerencial, pedagógica o técnica, ha empezado a convertirse en nuestro país, como ha sucedido en otros con anterioridad, en un asunto central de la política educativa, y, de modo más específico, de sus concreciones en el ámbito de la definición y ordenación de la formación del profesorado.

No obstante, cualquier analista que se precie, amén de constatar esta rápida explosión de la formación en centros, patente en las demandas de los docentes y en propuestas programáticas y declaraciones de partidos políticos tan dispares, sentirá tentaciones razonables de preguntarse por *la naturaleza, funciones y propósitos de esta modalidad de formación:* su versatilidad sería tal que, según parece, puede ser apropiada y acomodada sin mayores dificultades a ideologías y políticas educativas difícilmente equiparables en sus concepciones de la sociedad, de la cultura, de la educación y, por extensión, del profesorado y su formación.

Para algunos, la formación en centros, presentada como una vía expeditiva para hacer operativo el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, liberándolo de las rigideces propias del denostado e ineficaz intervencionismo estatal, tal como proponía el P.P., constituirá un tema fácil de denostar y criticar por su ideología de referencia, propósitos y funciones. Ciertamente la formación en centros, como otros lemas y retóricas educativas, puede ser acomodada y apropiada por la ola ascendente de neoliberalismo conservador en educación, e instrumentada para intereses tan próximos al liberalismo como alejados de la liberación, participación y potenciación de los profesores y su formacion.

En todo caso, quienes monten su crítica contra esta modalidad de formación por sus atractivos para opciones conservadoras se verán obligados, si quieren ser congruentes, a cuestionarse sobre qué filosofía, valores, funciones, propósitos y significados pueden rondar en torno a la misma, como para que sea proclamada, a su vez, como un elemento explícito de una política de izquierdas como la que, con los matices que se quiera, representa en nuestro contexto I.U.

Algunos de los profesores, asesores, o formadores, que pensamos y procuramos trabajar de una determinada manera bajo *la idea de la formación* en centros, perseguimos *una opción educativa* por la democratización, relevancia y significación de la formación del profesorado; estamos por el reconocimiento, valoración y potenciación de sus funciones, responsabilidades y poder; por un modo de concebir y hacer escuela pública, y por mayores cotas reales de protagonismo y responsabilidad de los profesores y la comunidad escolar en el desarrollo y control democrático del currículum. Creemos que puede ser utilizada e instrumentada de diversas formas, pero, peso a eso, nos parece que es plenamente asumible, e incluso exigible, por opciones de progreso social, escolar y educativo.

La necesidad y el compromiso, teórico y práctico, de profundizar en unas determinadas señas de identidad de la formación en centros como las aludidas ha de activar, ahora y permanentemente, una vigilancia crítica respecto a buen número de riesgos gerencialistas e instrumentales, abiertamente conservadores y de retroceso por naturaleza, que no sólo corre, en los tiempos presentes y venideros, la formación en centros como una propuesta para el perfeccionamiento del profesorado y su profesionalización, sino también la misma educación en su conjunto como servicio público y mecanismo social irrenunciable para el progreso y el desarrollo social y humano.

La formación en centros, pues, no tiene por qué ser pensada necesariamente como una tecnología o sistema de gestión escolar de última hora, aunque ciertamente comporta una serie de opciones, decisiones y concreciones prácticas en materia de perfec-

cionamiento y en el gobierno de los centros. Bien entendida, *la formación en centros representa uno de los exponentes más claros de un amplio movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de sus objetivos, metodologías y resultados. Supone, asimismo, una vía de exploración y cuestionamiento sobre la definición y el control social del perfeccionamiento, sobre quién asume el poder de determinar en qué deben formarse los profesores, cuándo, por qué y para qué.*

## Otra cultura más cooperativa y democrática

Forma parte, igualmente, de un reconocimiento generalizado de que la mejora efectiva, significativa y progresiva de la formación de los profesores constituye una pieza clave de cualquier compromiso y política seria de reforma, innovación y mejora de la educación de nuestros alumnos y alumnas. La calidad de un sistema educativo pasa, sin duda, por muchos frentes. Entre ellos, la formación continuada de los profesores ocupa uno de los lugares preferentes y prioritarios. Reconstruir la profesión docente, dignificarla en sus diversas facetas, garantizar experiencias y oportunidades valiosas que hagan posible el desarrollo de nuevas concepciones, sentidos, propósitos y recursos metodológicos por el profesorado representan elementos importantes, como dice Fullan (1993), de una de las mejores soluciones para hacer posible la mejora de la educación. Pero, como matiza el mismo autor, la formación del profesorado resulta ser también uno de los peores problemas y de los más difíciles de resolver. Esfuerzos financieros importantes en los últimos años, diversas medidas estructurales, la creación de instituciones y funciones para la formación (asesores, formadores, apoyos, etc.), el incremento, en suma, de las oportunidades cuantitativas de formación para el profesorado, no se han visto correspondidos en la práctica, como cabría esperar, con progresos en la calidad del perfeccionamiento ni con una incidencia significativa de tantas y tantas actividades en la mejora de las concepciones y prácticas pedagógicas corrientes y dominantes.

En estas coordenadas, la formación en centros ha surgido con fuerza en los últimos años, sea bajo esta denominación específica u otras equivalentes, como una de las opciones dignas de ser pensadas y exploradas a la luz de principios y valores como los siguientes: *hacer la formación más sensible, relevante y significativa para los profesores y su práctica pedagógica, sus necesidades, problemas y aspiraciones en sus contextos de trabajo; construir espacios donde los profesores puedan reflexionar y pronunciar sus propias voces sobre la educación, contrastándolas con otros compañeros y proyectándolas colegiada y críticamente en proyectos de acción educativa* (Smyth,1991a; Kent,1993): *dar la batalla a la cultura individualista, cuando no fragmentaria y conflictiva, que impera en los centros escolares, procurando impulsar como alternatiua otra cultura más democrática, cooperativa, colegiada y estimulante; entender la formación como construcción de capacidad para el cambio continuado dentro de los centros, reconociendo la importancia crucial del profesorado y de su formación para ello* (Wideen, 1992); *ampliar los espacios de poder, influencia y control de los profesores sobre el currículum y la enseñanza* (Firestone,1993); *potenciar espacios de resistencia constructiva en los centros y por los profesores contra el exceso de burocratización y control externo* (Escudero, 1993); *explorar las implicaciones que habrían de tener en la formación de profesores modelos educativos que persiguen una enseñanza constructiva y emancipatoria* (O'Loughlin, 1992); *promover espacios y dinámicas para identificar, leer, interpretar, criticar, hablar y escribir sobre las estructuras y contenidos de las prácticas, discursos y textos pedagógicos* (Cherryholmes,

1992), *que condicionan y constituyen el quehacer pedagógico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.*

Desde este conjunto de aproximaciones, por tanto, la formación en centros está llamada a ser mucho más que un lema vacío de contenido pedagógico, o un recurso sutil para gobernar la vida de los profesores (Smyth, 1991b), o una reforma o *cultura* impuesta bajo la retórica de la colaboración y el trabajo en centros para implantar políticas definidas y diseñadas por expertos o administradores sagaces y conocedores de estrategias de gestión organizativa recientes. (Véase, para una crítica interesante en este sentido, Ball, 1993.) Conviene, advertir, sin embargo, que esa filosofía que fundamenta y orienta la formación en centros como la construcción por parte de los profesores de espacios de expresión propia, análisis, comprensión, valoración y crítica pedagógica compartida para mejorar sus concepciones y prácticas de enseñanza no resulta nada fácil ni es objeto de decreto. No surge, tampoco, de la mera declaración de buenas intenciones o lemas vistosos. Las condiciones estructurales que conforman la política educativa, la cultura y relaciones dominantes en los centros escolares, las condiciones de trabajo de los profesores (tiempo, apoyos, recursos...), así como la pluralidad de biografías personales, vivencias y construcciones que cada docente realiza históricamente de su profesión, representan coordenadas que unas veces potencian y otras obstruyen los verdaderos significados y valores de esta opción por la profesionalización de los docentes.

## Aún queda mucho por pensar y hacer

En los últimos cinco años, unas veces bajo la denominación explícita de formación en centros (González y Martínez, 1993), u otras sin referencia a ninguna etiqueta particular (Hernández y Ventura, 1992); con anterioridad a 1989, cuando el M.E.C. convocó los primeros proyectos de formación en centros, o con posterioridad a esta fecha, están ocurriendo en nuestro país diversas experiencias de formación en centros. Aunque fue precisamente el M.E.C. el que primero y oficialmente tomó esta iniciativa para el territorio de su demarcación, en otras Comunidades, sea bajo la expresión o no de formación en centros, amparadas o no por las respectivas Administraciones educativas, se han realizado diferentes actividades formativas de esta naturaleza. Por el momento, me resulta prácticamente imposible presentar un balance de lo ocurrido, pues, hasta la fecha, no tengo constancia de la existencia de algún tipo de balance que, con un mínimo de fiabilidad y representatividad, haya dado cuenta del modo en que se ha entendido la ya popular formación en centros, las formas concretas en que se ha desarrollado, o cuáles puedan ser sus posibles resultados e incidencia. La documentación oficial que conozco hasta la fecha corresponde a un documento elaborado por la Dirección General de Renovación Pedagógica (M.E.C., 1991), donde, una vez realizadas las primeras experiencias, trató de sistematizarse la versión oficial de este modelo de formación, así como la regulación de la estructura interna de los proyectos de estas características, sus aspectos organizativos, recursos, etc.

Por todo ello, el referente experiencial de esta segunda parte de mis reflexiones sobre la formación en centros es ciertamente limitado y queda reducido específicamente a aquellas experiencias en las que he tenido la oportunidad de participar de una forma directa y continuada desde el curso 87-88 hasta la fecha.

No cabe presentar en este espacio otra cosa que una descripción somera de las mismas, el modelo general en que nos hemos inspirado y algunas consideraciones finales relativas a las posibilidades y limitaciones, condiciones y recursos que me parecen necesarios para el devenir en nuestro contexto de esta opción de formación continuada del profesorado.

A partir del curso académico 87-88 se inició en Murcia el Proyecto Cordillera (véase "Un proyecto de formación en y para el centro", de Isabel González Gómez y José A. Martínez Ruzafa, *C. de P.*, 213, abril 1993). Este proyecto surgió de un contacto personal entre algunos integrantes del Área de Didáctica de la Universidad de Murcia y un conjunto de cinco escuelas de E.G.B. Sus propósitos más importantes, surgidos de la discusión y el diálogo entre los participantes, apuntaron hacia la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros que permitiera la propia autoevaluación, formación y mejora de facetas organizativas y pedagógicas valoradas como mejorables, y contribuyera, al mismo tiempo, a fortalecer la función de los equipos directivos como líderes pedagógicos.

En el curso 89-90, el Centro de Profesores de Murcia, al amparo de la primera convocatoria de proyectos de formación en centros, optó por apoyarlos de modo explícito, lo que originó dos tipos de actividades más importantes: de un lado, con la finalidad de dotarse inicialmente de un modelo teórico de formación en centros y de un modelo metodológico para su asesoramiento, se realizó un curso de formación de asesores, en el que también participaron algunos miembros de equipos psicopedagógicos del Área de Murcia; de otro, la negociación y desarrollo de actividades de formación en centros en los últimos cuatro años en unos veinte centros de E.G.B., uno de Formación Profesional y otro de Bachillerato.

El C.E.P. de Murcia ha ofrecido a cada uno de los implicados un asesoramiento particular durante dos años, período reconocido por la normativa oficial.

A su vez, en el marco de un convenio de cooperación entre la Comunidad Autónoma de Madrid y la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, se ha desarrollado, durante dos cursos, un programa experimental de formación de equipos psicopedagógicos dirigido a completar la formación de este colectivo de profesionales con una perspectiva teórica y metodológica básicamente coincidentes con el mismo marco de referencia utilizado para el proyecto de formación en centros impulsado desde el C.E.P. de Murcia.

A lo largo de estos años, diversos profesionales de la educación que trabajamos en centros de E.G.B., en servicios de la Administración central o autonómica, en C.E.P.s, en equipos psicopedagógicos o en la Universidad hemos sentido la necesidad de reflexionar e intercambiar ideas y experiencias en torno a esta alternativa de formación, de trabajo con centros y profesores, lo que ha terminado generando una asociación (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), que persigue activar la elaboración teórica y el desarrollo de esquemas de trabajo práctico, la revisión y reconstrucción de las experiencias en las que los participantes estamos implicados de una u otra manera.

## Una alternativa formativa

Cuando nosotros hablamos de formación en centros, de desarrollo cooperativo de los centros escolares, o de diseño del currículum por los centros, suscribimos las señas de identidad generales que apunté al final del punto anterior de esta exposición, y disponemos de un marco metodológico general que, sin ser un procedimiento a seguir como si de una tecnología se tratara, es considerado como una orientación y previsión estratégica abierta para facilitar en la práctica procesos y actividades de formación. Nuestro modelo teórico, en permanente proceso de revisión y ajuste en su contraste con la realidad, apuesta por una formación centrada en la práctica, potenciadora de la reflexión y la crítica pedagógica, realizada cooperativamente entre los profesores de un mismo centro, y catalizadora del encuentro necesario entre teoría y práctica; entre formación, desarrollo y mejora del currículum escolar. Persigue, de este modo, echar un granito de arena a la re-

construcción, en los centros, de una cultura de mayores grados de colaboración pedagógica que los que suelen ser habituales, pues asumimos que de este modo cada centro puede tomar en sus manos la responsabilidad que le compete para esforzarse en pensar, fundamentar, planificar y desarrollar una educación más coordinada, mejor articulada, más participativa y democrática. Cuando pensamos en proyectos de formación en centro, por tanto, estamos dirigiendo nuestra atención hacia la reconstrucción (perfeccionamiento) de los modos de pensar y trabajar los profesores, en contextos de trabajo conjunto y cooperativo en sus propios centros, sobre ámbitos de mejora surgidos de un posicionamiento analítico, reflexivo y crítico de lo que está sucediendo y lo que debiera hacerse para mejorarlo.

A estas alturas, un colectivo importante de profesionales de la educación no sólo hemos hablado y pensado en una alternativa a la formación de profesores, sino que también, dentro de no pocas limitaciones de todo tipo, hemos intentado una *praxis* de formación en centros. Así, nuestras ideas han ido afinándose y nuestras prácticas han ido depurándose; algunos valores, aspiraciones y expectativas han ido haciéndose parcialmente realidad y otras muchas se han quedado atrapadas por la lógica de la práctica viable y realizable.

Tal vez, una de las más firmes convicciones tiene que ver con que muchos profesores, no todos, encuentran en esta filosofía de la formación una articulación poderosa de muchas de sus aspiraciones, ideales y propósitos más genuinos con respecto a lo que debe ser su formación y trabajo en los centros, los mismos centros por dentro, la educación que ha de ofrecerse a los alumnos y el tipo de apoyo que han de recibir de asesores y formadores externos.

Somos conscientes de que la formación en centros representa por sí misma una innovación, cuya cultura y modos de hacer distan considerablemente de la cultura y modos de hacer dominantes en la profesión, y también en sus estructuras, regulaciones y circunstancias políticas y administrativas.

Sabemos que la colaboración profesional, aunque valiosa, es difícil por muchas razones, y que pese a ser necesaria para la innovación, no es suficiente. La colaboración puede ser externa, impuesta, superficial, y poco más lejos puede llegar, si por los circuitos del trabajo conjunto no circulan contenidos, temas, cuestiones y propuestas pedagógicas relevantes y bien fundamentadas (Firestone, 1993; Fullan, 1993).

La formación en centros requiere dosis considerables de liderazgo educativo, no gerencial, dentro y fuera de los centros, y al tiempo va buscando desarrollarlo. Esto, como puede suponerse, es particularmente difícil, y más en nuestro contexto. No por ello, sin embargo, debe dejar de ser perseguido. Es más, ésta quizá representa una de las vías privilegiadas para su realización en la práctica cotidiana.

La formación en centros exige y persigue una reconstrucción de los centros y de la profesión docente, y en este cometido la Administración es una de las primeras instancias que debe darse por aludida. La flexibilización de tiempos —gran tema éste por lo que atañe a las condiciones de trabajo—, el reconocimiento de esta vía relativamente autónoma de formación, la disponibilidad de recursos y apoyos humanos, por señalar algunas cuestiones, han de ser especialmente reclamadas y provistas por la Administración si, alguna vez, se decide no sólo a recomendar sino a impulsar de modo decidido esta opción de formación.

En todo caso, hoy por hoy, hacer formación en centros en nuestro país significa aceptar la dialéctica de reivindicar condiciones y estructuras favorables, y, al tiempo, no renunciar a cuestionar lo existente con una práctica de conquista crítica y consciente de nuevos espacios, responsabilidades y prácticas que puedan hacer de la formación algo valioso, colectivo,

útil y estrechamente relacionado con la mejora cotidiana de la educación en los centros y aulas. ■

* **Juan Manuel Escudero** es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

## Para saber más


BALL. S. (1993): "La gestión como tecnologia moral: un análisis ludista", en Ball. S. (ed.): *Foucault y la Educación,* Madrid: Morata.

CHERRYHOLMES. C. H. (1992): "Reclamación de pragmatismo para la educación", *Revista de Educación, 297,* págs .227-262.

ESCUDERO, J. M. (1993): "La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática", en Ortega, P., y Sáez, J. (eds.): *Educación y Democracia,* Murcia: Cajamurcia.

FIRESTONE, W. A. (1993): Why professionalizing Teaching is not Enough", *Educational Leadership,* marzo, 6.11.

FULLAN, M. (1993): "Why Teacher Must Become Change Agents". *Educational Leadership,* marzo, 12.17.

GONZÁLEZ I. y MARTÍNEZ, J. (1993): "Un proyecto de formación en y para el centro". *Cuadernos de Pedagogía, 213,* abril, págs. 57-61.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo,* Barcelona: Graó.

KENT, K. M. (1993): "The Need for School Based Teacher Reflection", *Teacher Education Quarterly,* vol. 20 (1), págs. 83-91.

M.E.C. (1991): *Primer documento de trabajo para la elaboración de los proyectos de formación en centros,* Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

O'LOUGHLIN, M. (1992): "Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction", *Journal of Teacher Education*, vol. 43 (4), págs. 336-346.

SMYTH, J. (1991a): "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula", *Revista de Educación, 292,* págs. 275-300.

— (1991b): "International Perspective on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher work", *British Journal of Sociology of Education,* vol. 12 (3). págs. 323-246.

WIDEEN, M. F. (1992): "School Based Teacher Development", en Fullan, M., y Hargreaves. A. (eds.): *Teacher Development and Educational Change.* Londres: The Falmer Press.

# La renovación escolar

## Estrategia de formación del profesorado

*La estrategia de formación del profesorado que se presenta a continuación se fundamenta en la propuesta de currículo para la formación permanente de los profesores del Proyecto Curricular I.R.E.S. (esbozada en el artículo anterior). Dicha estrategia hay que situarla dentro del plan zonal de formación del C.E.P. de Lora del Río (Sevilla).*

**SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ**
**RAFAEL PORLÁN***

Un proyecto de formación específico, elaborado entre el C.E.P. y el Grupo de Investigación en la Escuela dentro del plan zonal de formación del profesorado, pretendía actuar, en parlelo, a tres niveles diferentes:

— Como proceso de formación intensiva de tutores de centro, que serían los encargados de realizar actividades de formación con sus compañeros, en la perspectiva de consolidar equipos interesados en la innovación educativa.

— Como proceso de iniciación a la innovación educativa en el marco del Proyecto I.R.E.S., tanto de los tutores de centro como, en un segundo momento, de los equipos formados en éstos.

— Como proceso de experimentación educativa de uno de los equipos de centro. Dicha experimentación (Martín y otros, 1992) se realizaría con el apoyo y el seguimiento de miembros del Grupo Investigación en la Escuela y se centraría en el *ámbito de la alimentación humana*. Los resultados de esta experiencia serían compartidos y analizados por otros equipos de la zona y por los tutores de centro, a modo de ejemplo práctico realizado por compañeros próximos y en un contexto similar. En concreto, la actividad que aquí se presenta se corresponde, exclusivamente, con la formación intensiva de los tutores de centro. La duración fue de treinta horas y se desarrolló durante una semana (del 3 al 7 de febrero de 1992). Los asistentes (32 profesores, que representaban cada uno de ellos a un centro de Educación Infantil, Primaria o Secundaria de la zona) habían sido seleccionados en su centro para asistir al curso y para posteriormente actuar como tutores, con respecto a sus compañeros. Se trataba de iniciarlos en los procesos de reflexión sobre los problemas prácticos y en las actividades de innovación escolar, para que ellos dinamizaran, en la medida de lo posible, la labor innovadora en sus centros (Gimeno, 1988).

En una fase posterior más extensiva, ellos actuaron como tutores y mantuvieron con nosotros una reunión mensual de apoyo y seguimiento del trabajo que estaban realizando.

## Objetivos

En la experiencia se han dado, de hecho, dos niveles diferentes de formulación de los objetivos. Para los responsables del C.E.P., pretendía ser un curso que aportarse información e ideas acerca de los aspectos metodológicos que deben tenerse en cuenta en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Para nosotros, el curso debía ser, fundamentalmente, *un instrumento* para que los profesores analizasen su práctica y centrasen su trabajo en la búsqueda y el ensayo de alternativas o soluciones a los propios problemas que, de hecho, se les presentaban en las aulas (Porlán y García Díaz, 1990).

Esto demandaba, evidentemente, un estudio más riguroso de aspectos relacionados con la metodología, pero dicho estudio debía ser la consecuencia de la reflexión que cada uno realizara sobre su quehacer profesional.

Partíamos de la idea de que si se sentían motivados y atraídos por este tipo de planteamientos les sería más fácil actuar como tutores de sus compañeros en los centros. Si el proceso vivido en el curso llegaba a resultarles significativo, la labor posterior se iniciaría con buenas perspectivas.

## Principios metodológicos

El planteamiento metodológico del curso (en coherencia con los postulados del Proyecto Curricular I.R.E.S.) se basó en los siguientes principios:

— Adoptar un enfoque constructivista poniendo las bases para facilitar un proceso de construcción (individual y colectivo) de conocimiento profesional.

— Centrarse en el tratamiento de problemas prácticos, siendo éstos los núcleos generadores de los diversos contenidos.

— Promover la investigación y el tratamiento de los problemas formulados.

— Fomentar la participación democrática de los participantes.

— Promover la idea de que eran los protagonistas activos de su propio aprendizaje profesional, así como de los cambios posibles a introducir en las aulas y en los centros.

— Controlar, en la medida de lo posible, las discrepancias entre el currículo explícito y el oculto.

## Problemas a investigar

La propuesta de actividades venía mediada por el planteamiento de una serie de problemáticas a investigar. Los problemas se concebían como punto de partida y referencia continua durante el proceso de construcción del conocimiento a lo largo del curso.

En concreto, los problemas planteados fueron los siguientes:

— ¿Cómo son y cómo funcionan nuestras clases?

— ¿Qué deberíamos y podríamos cambiar en ellas?

— ¿En torno a qué cuestiones y con qué plan de trabajo podríamos llevar a nuestros compañeros y compañeras a que se replanteasen su actividad docente?

En un primer momento se trataba de trabajar con los profesores acerca de sus propias clases, de su labor profesional, de sus conflictos, dudas, etc., tratando de desvelar sus concepciones didácticas y de promover el contraste con puntos de vista diferentes. En un segundo momento se pretendía abordar soluciones creativas a los problemas concretos del aula (hipótesis de intervención), a la luz de los cambios, más o menos intensos, producidos en sus concepciones. En un tercer momento se les ponía en situación de dinamizar a sus compañeros (Porlán y Martín, 1991). Aquí el papel de los asistentes variaba sensiblemente. Una vez que habían entrado en un proceso de reflexión sobre la práctica propia, debían plantearse cómo dinami-

zar la reflexión de sus compañeros y compañeras.

### Las actividades

Para el tratamiento de cada problema se diseñaron y desarrollaron una serie de actividades que pretendían ser coherentes con la perspectiva constructivista del desarrollo profesional.

No obstante, algunas sufrieron modificaciones importantes al transcurrir el curso. En concreto, la secuencia de actividades realmente seguida fue la siguiente:

— *Elaboración de un informe inicial sobre la práctica.* Esta actividad se realizó antes de empezar el curso, según un guión pormenorizado, con el objetivo de que nuestro análisis sobre los informes sirviese de punto de partida.

— *Presentación de las conclusiones obtenidas al analizar los informes iniciales.* Problemas concepciones y modelos detectados. Exposición y aclaraciones.

— *Reflexión en equipos sobre los problemas detectados en los informes.* Se siguió un guión de trabajo.

— *Presentación de dos experiencias de experimentación curricular.* Se desarrollaron según al Modelo de Investigación en la Escuela: "La alimentación humana" y "El medio urbano".

— *Análisis de estos casos.* De su relación con los problemas y las concepciones expresadas en el informe inicial.

— *Presentación de otras dos experiencias:* El estudio de los ecosistemas", y "El agua". Estaba prevista otra actividad en la que se debían analizar estas experiencias, como en el caso anterior, pero la dinámica creada hizo conveniente suprimir la actividad y sustituirla por la siguiente, para que los profesores tuviesen más tiempo para realizar un diseño propio.

— *Diseño en pequeño grupo de una unidad didáctica a partir de un supuesto práctico.* En ella se recogían las nuevas ideas asimiladas hasta el momento. Se trataba de una actividad de aplicación. Presentación y discusión de las unidades.

— *Lectura y análisis de documentos escritos sobre problemas y modelos curriculares.* Relativos a las ideas previas de los alumnos, la confección de tramas conceptuales, la elaboración del diario del profesor, etc.

— *Elaboración de conclusiones.* Referentes a esta primera fase de la actividad.

— *Diseño de un plan de trabajo.* A desarrollar con el grupo en el centro escolar.

— *Presentación y discusión.* De los diferentes planes de trabajo presentados.

— *Evaluación del curso.* Perspectivas de futuro.

### La evaluación

En el diseño inicial del curso se había previsto una exhaustiva evaluación del mismo. Los *focos de observación* fueron tanto la trama académica como la trama oculta que se desarrolló a lo largo de las sesiones.

Los agentes evaluadores fuimos los diseñadores-coordinadores de la experiencia, los propios asistentes, una observadora participante seleccionada para tal fin y los responsables del C.E.P.

Como instrumentos de recogida de datos se dispuso de las siguientes fuentes de información:

— Cuestionario-inventario sobre creencias pedagógicas de los profesores (I.P.E.C.), pasado

antes y después de curso (pendiente de análisis).

— Informes iniciales sobre la práctica docente.

— Diario de la observadora participante.

— Diario de los coordinadores de la actividad.

— Registros en vídeo y audio de las sesiones de trabajo.

— Diseño del curso y recursos puestos en juego.

— Producciones elaboradas por los asistentes a lo largo del curso.

Parte de esta información fue utilizada durante el propio curso para ajustar el diseño de las actividades a la dinámica concreta.

Actualmente se está analizando de manera más sistemática toda la información disponible. Para ello se utilizan técnicas de análisis de contenido y estrategias de triangulación metodológica, con el objetivo de establecer algunas conclusiones acerca de los siguientes aspectos:

— Cambio de concepciones de los asistentes.

— Grado de consecución de los objetivos.

— Utilidad y validez de las diversas actividades.

No obstante, se pueden adelantar algunas cuestiones como las siguientes:

— A lo largo de las actividades se puso en evidencia la diversidad de niveles de desarrollo y de modelos de enseñanza que tenían los asistentes. Este hecho confirma la inconveniencia de diseñar estrategias uniformes de formación que no tengan en cuenta el punto de partida del profesorado.

— La comparación entre los diferentes enfoques de enseñanza que tenían los asistentes fue una de las actividades que promovió mayor nivel de contraste y de reconceptualización.

— El diseño de unidades, como ejercicio de aplicación, fue un buen indicador de los cambios de puntos de vista que experimentaron los asistentes. ■

* **Soledad García Gómez** y **Rafael Porlán** son miembros del Grupo Investigación en la Escuela.

## Para saber más

GIMENO, J. (1991): *El currículo: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

MARTÍN, J.; GARCÍA GÓMEZ, S., y PORLÁN, R. (1992): *El trabajo con problemas prácticos y la innovación escolar. Proyecto Curricular I.R.E.S.* Sevilla: Díada.

PORLÁN, R., Y GARCÍA DÍAZ, E. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela" *Investigación en la Escuela, 11,* págs. 25-37.

— MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor.* Sevilla: Díada.

# Un proyecto de formación en y para el centro

***En este artículo se presenta una experiencia en colaboración para el desarrollo y mejora de centros y profesores. En primer lugar, se explicitan las finalidades y orientaciones del proyecto de trabajo. En segundo lugar, se explica el marco metodológico que construyeron, conjuntamente, asesores externos y centros implicados. Y, en tercer lugar, se describe el modo en que todos los presupuestos teóricos y organizativos se llevaron a cabo en un centro murciano de E.G.B.***

**ISABEL GONZÁLEZ GÓMEZ**
**JOSÉ A. MARTÍNEZ RUZAFA***

En esta última década los profesores podemos contemplar que los procesos de reforma e innovación educativa y desarrollo profesional del profesorado son dos áreas atractivas para la teoría, investigación y práctica educativa. También, en los últimos años, se han creado nuevos organismos para la gestión y facilitación de actividades en ambas parcelas. Pero también contemplamos que todo el conocimiento pedagógico que se está acumulando y las nuevas fórmulas organizativas arrinconan frecuentemente la realidad de los que construyen diariamente la educación. Se olvida la dificultad que tiene el educar en los momentos actuales.

Son momentos en los que la tarea de enseñar se está volviendo mucho más complicada y difícil. La profesión docente va perdiendo prestigio y valoración social. La sociedad valora en exceso el dinero y el consumo, el bienestar social y la comodidad; prima el individualismo, la competitividad y la insolidaridad. Estos valores y comportamientos (en un contexto de reforma y cambio que se posiciona formalmente en contra pero que apoya, al mismo tiempo, principios conservadores de eficacia más que el valor educativo de los resultados del proceso) han terminado por impregnar muchas ideas sobre la educación, las escuelas y, no pocas veces, nuestras propias actividades, relaciones y prácticas educativas como profesores.

Tenemos la sensación de que algo fundamental se nos está escapando y se debe a que cultivamos el individualismo, a que estamos desvalorando nuestra propia profesión cuando esperamos demasiado de las propuestas desde fuera, de los expertos, de los mismos planes de la Administración y a que, como consecuencia, estamos renunciando a nuestra sabiduría, a nuestra práctica y a nuestra experiencia, como una fuente importante de nuestra dignificación humana y profesional y para la mejora de nuestra tarea: la educación.

Ahora bien, por responsabilidad social y ética profesional estamos obligados a no tirar la toalla. Estamos obligados, a pesar de (¿o quizá *a pasar de?)* reformas educativas burocratizadas, y a pensar en cómo las escuelas pueden ser lugares más agradables para los alumnos y cómo pueden contribuir a crear (en su medida) una sociedad futura acorde con valores de humanidad y de progreso social. Pero en educación no basta con tener ideas. Se necesitan alter-

nativas para la acción. Dicho sin falsa humildad, el proyecto que vamos a presentar es una posible alternativa.

Se ha llevado a cabo en unos momentos muy particulares de reforma educativa. Unos años en los que se han tratado de instalar múltiples y diversas propuestas de cambios y reformas en los centros. Vamos a explicar sus propósitos y su metodología, y al hacerlo, deseamos que se entienda que no ha pretendido ser otro proyecto más adosado a la actividad diaria de centros y profesores.

## Principios y propósitos orientadores

El centro educativo como unidad de cambio, de formación de los profesores, viene siendo una propuesta atrayente y prometedora para la innovación y el cambio en educación a condición de que una vez más no nos quedemos en las simples declaraciones; que lo fundamentemos en la intuición gratuita o en los meros apoyos estructurales y burocráticos. No dará mucho de sí si se queda como mera condición organizativa para que los profesores gestionemos espontáneamente nuestra formación. Su puesta en práctica requiere, desde nuestro punto de vista, revisar las ideas que se tienen sobre las escuelas, los profesores, el cambio, el desarrollo profesional del profesorado, el papel de los servicios internos y externos de apoyo a las escuelas, etc., entre otras cuestiones. Vamos a ofrecer algunas ideas esenciales sobre lo que acabamos de afirmar. Pero antes vamos a señalar algunos datos meramente contextuales del proyecto del cual han surgido.

Éste es un proyecto de innovación y formación del profesorado que desde el curso escolar 1987-1988 hasta el 1989-1990 se ha desarrollado en seis centros públicos de E.G.B. situados en el municipio de Murcia, en colaboración con el Departamento de Currículum e Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. El grupo que lo inició son los componentes de los equipos directivos de los C.P.E.s de "Monteazahar", "El Bojar", "San José de la Vega", "Los Garres", "Santo Ángel" y "La Alberca". En tanto que proyecto, se acogió al programa de formación en centros del territorio M.E.C., bajo el título de "La escuela como lugar de formación permanente del profesorado".

Nuestra metodología de trabajo, el marco de referencia en el que nos hemos inspirado, los contenidos sobre los que hemos trabajado, los procesos y procedimientos a través de los que se ha desarrollado, y el contexto relacional en el que ha ido ocurriendo no es una creación nueva. En la literatura pedagógica existen referencias y aportaciones de las que nos hemos ido sirviendo durante el desarrollo del proyecto.

Nuestro proyecto de trabajo, en tanto que localizado y focalizado en los centros, dirigido a dinamizar a éstos como organizaciones educativas, y en el reconocimiento y capacitación de los profesores como protagonistas de los procesos de revisión y mejora, se fundamenta *(véase Cuadro 1)* en cuatro supuestos básicos:

— Una determinada visión de lo que son las escuelas como organizaciones y en el compromiso con un modelo de lo que debieran ser: *escuela colaborativa.*

— Una determinada visión de la naturaleza del currículo, contenido esencial de la misión de las escuelas, así como de los procesos y factores que contribuyen a la mejora de la enseñanza y a la renovación curricular.

— Una concepción de los procesos, contenidos, contextos y propósitos del perfeccionamiento y capacitación de los mismos profesores.

— Una determinada manera de pensar las relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre asesores externos y los centros educativos y los profesores.

CUADRO 1
**Bases teóricas del proyecto**

| | | |
|---|---|---|
| Una visión compartida de metas, procesos, valores y principios. | La propia escuela como unidad básica de cambio.<br>*La escuela colaborativa*<br>Liderazgo como una función de escuela: dirección participativa e implicación en ella de todos. | Cultivo de procesos y procedimientos de autodirección y desarrollo. |
| No es lo que es por definición, sino por su puesta en práctica, seguimiento, evaluación y reconstrucción permanente. | Conjunto de experiencias basadas en los principios que las orientan y en un contexto determinado.<br>*Concepción del currículum* | Requiere ser construido reflexiva y críticamente por sus agentes e instituciones. |
| La teoría y los asesores externos son auxiliares, servidores. | Actualización permanente como cualquier profesional.<br>*Concepción del profesor*<br>Su formación se articula en su propia práctica reflexionada y en los esfuerzos de mejorarla. | Se reconocen sus visiones, conocimientos y capacidades para detectar problemas y solucionarlos. |
| El maestro no es un seguidor del teórico, ni éste un documentador de lo que hace aquél. | La teoría sin la práctica es vacía.<br>*Visión de la relación teoría-práctica*<br>Interacción dialéctica entre una y otra. Influencia mutua entre teórico y práctico. | La práctica sin la teoría se puede considerar ciega. |

Los presupuestos anteriores se traducen en objetivos, en unos propósitos que constituyen un entramado de metas que no son secuenciales linealmente. Hay que entenderlos como objetivos más expresivos que comportamentales y más de proceso que terminales *(véase Cuadro 2)*.

## Marco metodológico: el modelo de proceso

El marco metodológico que vamos a exponer brevemente a continuación ha ido surgiendo desde las necesidades que la propia experiencia venía demandando, y a la luz de sugerencias existentes en la literatura sobre autorrevisión escolar o el desarrollo escolar basado en la escuela. Debe ser entendido no como una receta para hacer o tener (al uso de los ofertados para elaborar los proyectos curriculares), sino como idea de ser profesor, de hacer centro y de buscar la mejora sucesiva y permanente *(véase Cuadro 3)*.

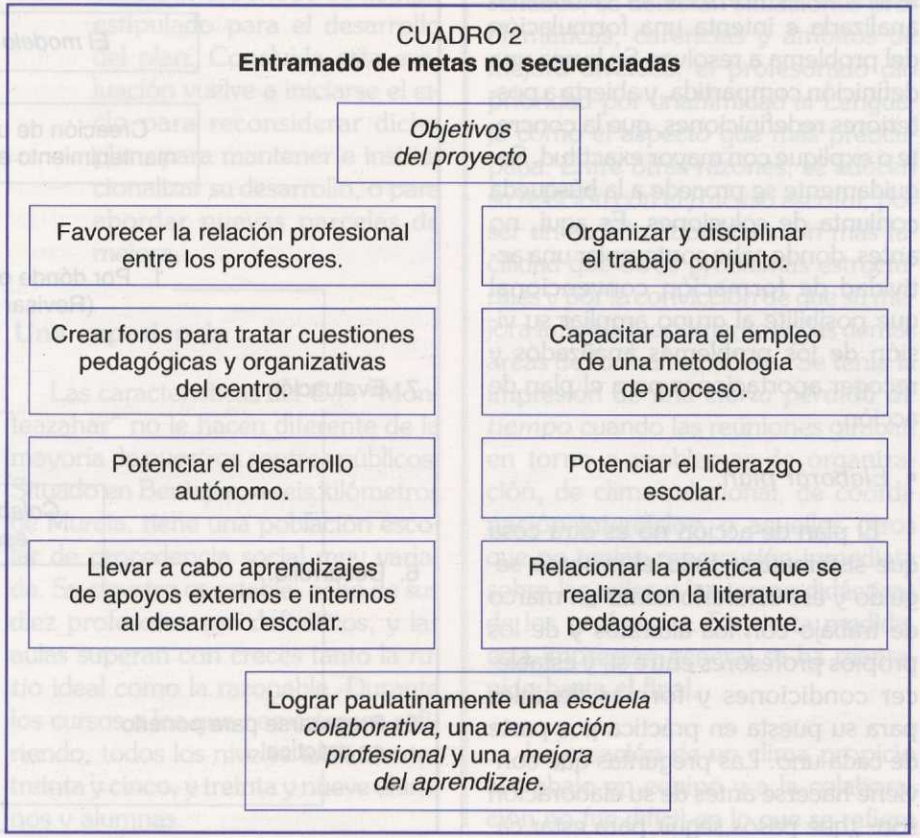
Sería excesivamente extensa una explicación detallada de cada fase, del proceso en su conjunto y de los procedimientos que se han utilizado, pero para permitir una aproximación cabe apuntar las siguientes ideas.

La construcción inicial de una relación que se base en el respeto y el diálogo entre el profesorado, con vistas a crear un clima organizativo y/o grupal mínimo suele constituir el punto de inicio del proceso. Supone potenciar (en consonancia con los propósitos y objetivos planteados) en los equipos de centro los valores de: comunicación, colaboración, apertura, implicación, autonomía e interdependencia. Se oponen a otros bien diferentes: el aislamiento, individualismo, defensividad, dirigismo.

- *Revisar situación.*

La revisión conjunta de la situación del centro (dónde estamos, qué está ocurriendo, dónde queremos llegar) constituye el punto de partida del trabajo. Esta revisión lleva a detectar necesidades y problemas, cuya categorización propicia diálogo, discusión, clarificación y creación de una visión compartida por parte de los sujetos

CUADRO 2
**Entramado de metas no secuenciadas**



implicados. Un proceso de priorización supone, por ejemplo, detectar ámbitos preferentes de mejora y asumir que el cambio es paulatino, progresivo y más abordable si se va poco a poco, que si queremos realizarlo todo de golpe.

- *Acotar ámbito de mejora.*

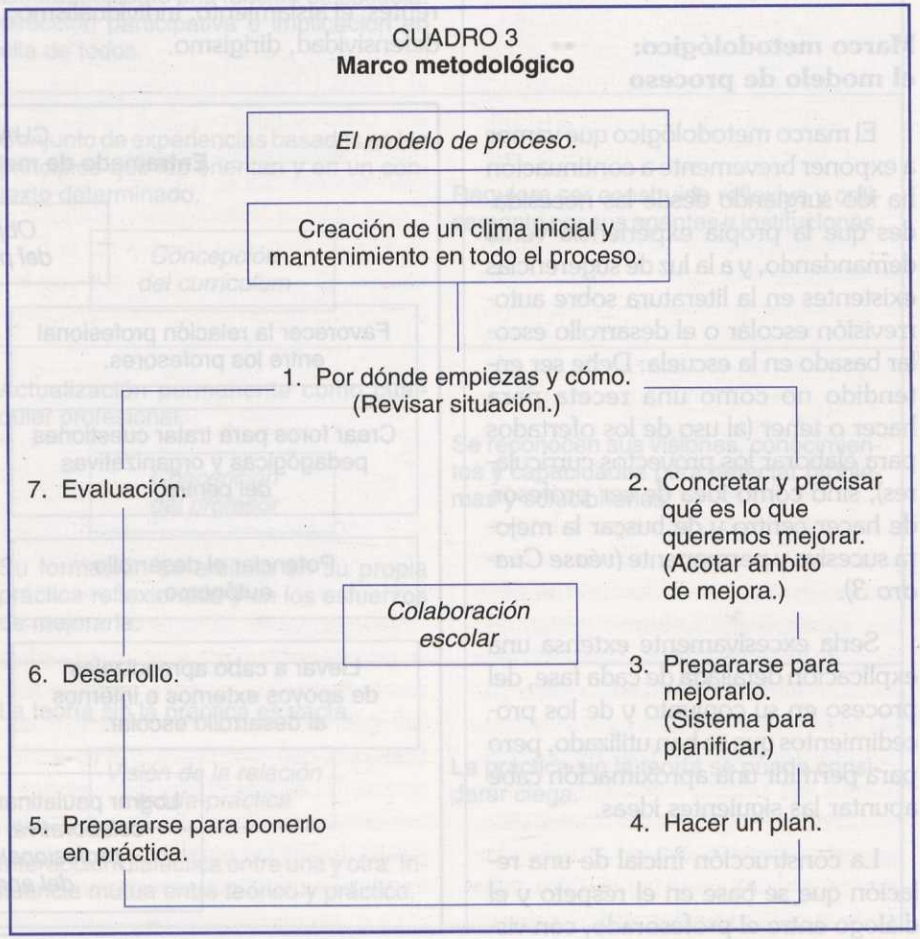
Escogida y consensuada una parcela para la mejora y formación, el grupo de centro trata de clarificarla, analizarla e intenta una formulación del problema a resolver. Se busca una definición compartida, y abierta a posteriores redefiniciones, que la concrete o explique con mayor exactitud. Seguidamente se procede a la búsqueda conjunta de soluciones. Es aquí, no antes, donde cabe contemplar una actividad de formación convencional que posibilite al grupo ampliar su visión de los problemas analizados y recoger aportaciones para el plan de acción.

- *Elaborar plan.*

El plan de acción no es otra cosa que sistematizar todo el proceso seguido y estructurarlo como un marco de trabajo con los alumnos y de los propios profesores entre sí, y establecer condiciones y formas flexibles para su puesta en práctica por parte de cada uno. Las preguntas que conviene hacerse antes de su elaboración son: ¿qué pasos seguir para estar capacitados para elaborar el plan de acción?; ¿lo sabemos todo sobre el tema?; ¿es suficiente la información utilizada?

Una vez que se tiene suficiente información proveniente de la propia experiencia, de otros compañeros, de fuentes escritas, de asesores especialistas en la temática que se trate, etc., el grupo debe precisar: cuáles son las metas, cuáles son las alternativas, las soluciones, las medidas que se piensa pueden contribuir a resolver el problema. Es necesario y muy importante que antes de apli-

CUADRO 3
**Marco metodológico**



car las soluciones se realice un análisis de las mismas. El plan estará constituido tanto por lo que se haya venido haciendo hasta ahora, como por aquello que se piensa llevar a cabo. Pero también puede ser conveniente que se escriba, para ello es necesario:

— *Justificarlo:* ¿cuál es el problema (definición)?; ¿quiénes están afectados?; ¿qué evidencias y cómo se han recabado?; ¿qué causas lo están motivando?; ¿cuáles son las metas que se persiguen?; ¿cuáles los contenidos de trabajo?; ¿qué método de enseñanza, actividades materiales, etc.?; ¿qué evaluación?; ¿con qué estructura de relación?

— *Desarrollarlo:* lo que implica la puesta en práctica del plan en las aulas; o bien en relación con el ámbito de actuación decidido, el seguimiento y revisión conjunta de su funcionamiento. Colaborar aquí, en esta fase, requiere aprender conjuntamente a partir del análisis sistemático de las experiencias y de la elaboración de conocimiento sobre las mismas. Es necesario que el grupo clarifique los tiempos y participantes en el plan, las condiciones organizativas que posibilitan llevarlo a la práctica y decida qué se debe ir haciendo para un cambio progresivo (apoyos, guías, materiales disponibles). Y si realizamos planes de desarrollo para aprender, habrá que ir recogiendo y analizando datos, los previstos y no previstos, con el fin, también, de poder reconducir en su caso.

— *Evaluarlo:* lo que se lleva a cabo tras el período de tiempo estipulado para el desarrollo del plan. Concluida esta evaluación vuelve a iniciarse el ciclo para reconsiderar dicho plan, para mantener e institucionalizar su desarrollo, o para abordar nuevas parcelas de mejora.

## Una experiencia

Las características del C.P. "Monteazahar" no le hacen diferente de la mayoría de nuestros centros públicos. Situado en Beniaján, a seis kilómetros de Murcia, tiene una población escolar de procedencia social muy variada. Su claustro es estable, ocho de sus diez profesores son definitivos, y las aulas superan con creces tanto la *ratio* ideal como la razonable. Durante los cursos a los que nos estamos refiriendo, todos los niveles tenían entre treinta y cinco, y treinta y nueve alumnos y alumnas.

En el primer año de proyecto no se concretó un plan de trabajo, un plan de acción conjunta. Aunque sí analizaron algunos problemas del Centro y se creó el ambiente propicio para la tarea posterior. Los otros tres cursos se han dedicado al diseño y puesta en práctica de sendos planes de Lenguaje Oral, Escrito y de Educación Ambiental. Aunque en el cuestionario de revisión inicial del Centro, y en las posteriores sesiones de análisis de sus resultados, se detectan situaciones problemáticas, carencias y ámbitos de mejora diversos, el profesorado dio prioridad por unanimidad al Lenguaje como el aspecto que más preocupaba. Entre otras razones, se aducen su relación con el *fracaso escolar,* por ser un ámbito abordable con más facilidad que otros problemas estructurales y por la convicción de que su mejora influiría fuertemente en las demás áreas de forma inmediata. Se tenía la impresión de una *cierta pérdida de tiempo* cuando las reuniones giraban en torno a problemas de organización, de clima relacional, de coordinación interciclos, o aquellos otros que no tenían repercusión inmediata sobre las aulas y las tareas didácticas de los profesores. En cierta medida, esta impresión general se ha mantenido hasta el final.

La creación de un clima propicio al trabajo en equipo y a la colaboración no fue difícil en lo que se refiere

a *buenas intenciones* de la mayor parte del grupo, pero surgieron dificultades en cuanto al ritmo a seguir y a la sistematización del trabajo. Costaba respetar un orden en las intervenciones, preparar las reuniones, tomar notas, compartir con los compañeros la propia experiencia profesional, etc.

Otro factor de ansiedad era el hecho de no conocer exactamente los pasos que debíamos seguir para hacernos con lo que para todos era una nueva metodología: el modelo de proceso. En suma, nos costó tomar contacto con la realidad, pero lo conseguimos. Vamos a reflejar la elaboración del Plan de Lenguaje Escrito exponiendo el proceso paso a paso.

Ya hemos expresado más arriba algunos motivos por los que se eligió el Lenguaje como ámbito de mejora. Intuíamos que las dificultades en este campo eran mayores en Beniaján que en otros ambientes, y que todas las áreas se resistían debido a las carencias en la comprensión y expresión oral y escrita. El siguiente paso consistió en realizar una observación más sistemática y recoger en las aulas, de forma muy concreta, los problemas. Durante unos días registramos por escrito o en grabaciones estos aspectos.

El resultado de lo observado fue una relación o lista de *problemas*, algunos repetidos a lo largo de toda la E.G.B., otros más específicos de ciertos ciclos. Clarificamos en común lo que significaba para cada uno los enunciados de los problemas; por ejemplo: "falta de creatividad", "uso incorrecto de la *c*", "uso de muletilla", etc.

Una vez aclarados los significados de los términos empleados en nuestras observaciones, un pequeño grupo se encargó de agruparlos en categorías. Cada categoría recogía diversos aspectos de lo que creíamos necesario mejorar. Pasamos a elaborar un esquema (basado en las categorías elaboradas) que recogiera, en resumen, el objetivo de nuestro trabajo respecto al lenguaje escrito y definiera el objetivo mínimo del mismo. Se propusieron varios esquemas de representación. Se discutieron todos y se llegó a uno común.

Era necesario abordar a continuación la solución del mismo. Entre un abanico de soluciones las más viables nos parecieron éstas:

— Ayuda de un profesor con experiencia en Lenguaje.

— Estudio personal.

— Recopilación de actividades: propias, de la bibliografía.

— Seleccionar las actividades pertinentes.

— Secuenciar por ciclos cada apartado del esquema general.

— Preparar *modelos de actividad* como, por ejemplo, la forma de trabajar la ortografía o la descripción, etc.

— Búsqueda y selección de materiales adecuados: textos con dificultad ortográfica, fotografías, descripciones, etc.

Encontramos un asesor dispuesto a integrarse en la dinámica del Centro. Con él se desarrollaron sesiones formativas e informativas en relación con los problemas descritos y con las tareas que se pensaban abordar para solucionarlos. Se analizaron también distintos modelos de actividad.

En la práctica se siguieron observando diferencias metodológicas. Así, por ejemplo, algunos niveles siguieron empleando el libro de texto, pero intentando utilizarlo desde el esquema común elaborado, y en otros se prescindió del mismo.

La evaluación se proyectó como evaluación de los alumnos, evaluación del profesor, evaluación de los materiales empleados y de las condiciones materiales de trabajo. Todo ello en revisiones periódicas del plan acordadas. La evaluación de los alumnos, por parte del profesorado, abarcaba la observación individual, el análisis de sus escritos al principio y al final de cada

fase, y la constatación o no de los cambios en la actitud hacia la lectura y la escritura, el dominio de las técnicas. Se disponía de pautas para la observación en cuanto a qué observar en relación a cada contenido trabajado.

Respecto a la evaluación del profesorado, se proyectó la observación mutua y se realizó en ciertas ocasiones, pero no se pudo institucionalizar como algo habitual. Los datos recogidos fueron aportados por cada profesor y los alumnos en sencillos cuestionarios y en las conclusiones de las asambleas de aula.

Los materiales y actividades desarrollados se evaluaron recogiendo en unas fichas las valoraciones de los profesores en cuanto a facilidad/dificultad de su utilización en el aula, su idoneidad, el interés despertado en la clase, etc.

Los avances, dificultades, éxito o fracaso del propio plan se evalúan a lo largo de toda su puesta en práctica en reuniones convocadas específicamente para ello. Se procuraba crear, y mantener, por parte de la coordinación del Centro, el hábito de preparar la reunión, tomar notas, practicar la crítica constructiva, etc.

El Centro dispuso de un apoyo externo durante el desarrollo de la experiencia que ayudó a superar y enriquecer nuestra visión demasiado centrada en nuestros problemas, demasiado subjetiva. Aunque, bien es cierto, que el Centro no lo consideró imprescindible para seguir trabajando en otros ámbitos de mejora, sí se hizo hincapié en disponer de más tiempo para la preparación personal y de que hubiera menos niños y niñas en los distintos niveles. En concreto, en el curso 1991-1992, el Centro ha seguido utilizando los procesos descritos anteriormente, aunque la profesora que presentó y se hizo cargo de la coordinación ya no se encuentra en el Centro.

## ¿Qué hemos aprendido?

En las sesiones de evaluación de todo el proyecto se puso de manifiesto la valoración positiva de la *metodología de proceso como herramienta de trabajo* para solucionar los problemas desde dentro; se acepta que el proceso es lento aunque se debe cuidar centrar el trabajo en temas concretos que permitan continuidad. El modelo ha facilitado la comunicación, lo que ha posibilitado el compartir problemas y un mayor conocimiento entre compañeros.

Los éxitos logrados en los centros se deberían al método de trabajo, porque ha ofrecido tiempo para la reflexión y la sistematización; a una progresiva confianza en el grupo, y a los refuerzos logrados por los éxitos parciales. Los fracasos se deberían a la falta de compromiso personal, de apropiación, a la no implicación; a ciertos titubeos iniciales en cuanto a lo que podía ofrecer o no el proyecto, a la poca familiarización con métodos sistemáticos para el desarrollo de las reuniones.

Vamos a presentar una síntesis de algunas conclusiones en términos de lo que ha posibilitado aprender el desarrollo de un proyecto como el descrito. Podemos señalar las siguientes:

— Durante estos años nos hemos dado cuenta de que los procesos que hemos venido persiguiendo son lentos, que necesitan de algunas condiciones mínimas para llevarlos a cabo. Que hay que respetar ritmos distintos en diferentes centros y en diferentes profesores; que no se puede ir con conciencia de salvadores, que hay que saber esperar, sin descuidar tampoco la oferta de opciones claras. Se debe aceptar que un proceso de la naturaleza que hemos descrito produce avances lentos debido al cambio cultural que va persiguiendo. Hay que aceptar como normal que los niveles de implicación en un centro sean distintos, aunque se debe buscar la implicación progresiva de todos. Esto ni es votable ni se debe imponer por real decreto.

— Hemos aprendido que surgen problemas a lo largo del proceso. Se trata de un proceso de confrontación cultural (como ya hemos señalado), y de sustitución de una cultura escolar por otra. Esto genera conflictos y tensiones como es lógico. Nuestra apreciación personal nos lleva a concluir que los casos más difíciles de resolver son los que surgen de tensiones personales, de interpretaciones erróneas, malos entendidos.

— El desarrollo interno de los centros, en los términos que nosotros lo hemos definido y mediante los procesos de trabajo desarrollados, es una innovación para las escuelas en tanto que organizaciones, y para los profesores en tanto que profesionales de la educación. La filosofía que comporta, los procesos que persigue, las actitudes y disposiciones personales que requiere y trata de promover, son, sin lugar a dudas, de enorme complejidad. Tal y como nosotros lo entendemos, es un marco de referencia cultural ajeno a la cultura dominante en escuelas, profesores y agentes externos de apoyo. Esto lo hace todavía más complejo y difícil.

— A lo largo de su desarrollo nos hemos percatado de que el proyecto ha posibilitado que muchos profesores pensemos ahora de modo diferente y de manera distinta; que hayamos encontrado nuevos sentidos y significados para algunas cosas que venimos haciendo en los grupos de trabajo de ciclo, de centros, etc.

— Hemos constatado que es necesario, asimismo, disponer de condiciones, principalmente de tiempo, para que procesos de este tipo puedan ocurrir de una manera natural y dentro de la actividad normal de la Escuela.

## Para finalizar

Esperamos que por lo dicho se haya entendido que un modelo colaborativo de formación en y para el centro no debe ser nada *pegado* a la práctica y trabajos en cursos de nuestras escuelas. Es una oferta para hacer lo que debemos teniendo en cuenta nuestra realidad, compartiendo y comunicando nuestras experiencias, nuestros éxitos y dificultades a la luz de la reflexión, de la autocrítica y del compromiso de cada uno, y sabiendo que gran parte de lo que ocurra está en nuestras propias manos.

* **Isabel González Gómez** es profesora de E.G.B. y jefe del C.P. "Monteazahar". José Antonio Martínez Ruzafa es profesor de E.G.B. y jefe de estudios del C.P. "Santo Ángel".

## Para saber más

ESCUDERO MUÑOZ, J. M., y LÓPEZ, J. (1992): *Los desafíos de las Reformas Escolares; cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla: Arquetipo.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M., y otros (1990): *El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores.* Jornadas de Encuentro de Experiencias de formación en Centros. Mazarrón (Murcia).

# El asesor en la educación

***Han llegado los asesores. El autor analiza las implicaciones de esta figura sin modelo ni contexto. Revisa las diversas concepciones que la sustentan y los problemas que implica cada una. En el marco de la teoría de la innovación y del cambio, y tras el análisis de las experiencias prácticas de asesoramiento en otros países, propone diez características, externas o de contexto e internas o de relación, para discriminar qué es y no es asesoría en educación.***

**FERNANDO HERNÁNDEZ**

Cuando una denominación extiende su uso y se pone de moda llega a un punto en el que resulta difícil saber a qué nos referimos cuando la utilizamos. Esto sucede con las grandes palabras que se refieren a los conceptos-guía de la actuación de las personas (ética, responsabilidad...), pero también a usos más comunes, vinculados a la práctica profesional. Uno de estos últimos, actualmente en boga y de uso frecuente, es el de "asesor". Entre nosotros aparecen con esta denominación los asesores de los C.E.P., los de formación, los de la Reforma, los del currículo, los de los proyectos y materiales curriculares, los de evaluación... Con ello parece que cualquier persona que se acerque a la escuela o a los profesores para intervenir en ella es un asesor. Así el asesor se nos muestra como un paraguas que a todos sirve; sin embargo, cuando se revisan las prácticas que acoge, en el perfil profesional que define cada una de las actuaciones se pueden apreciar claras diferencias, no sólo en sus planteamientos, sino en la forma de llevar a cabo la actuación profesional que la acompaña. Con esta generalización se corre el riesgo de ir diluyendo el efecto que puede aportar un cambio de nombre si no va asociado a una nueva forma de actuación profesional y acaba convirtiéndose en algo que deja de significar, por su inespecificidad, que sólo viene a constituir un cambio de denominación para unas funciones ya conocidas.

Esta diversidad de concepciones en torno al asesor viene dada sobre todo por dos razones: de un lado, por la falta de un modelo que clarifique u oriente la función asesora, y de otro, por el contexto en el que esta práctica profesional se inscribe. Respecto a la primera, no deja de ser significativo observar que en los cursos para asesores organizados por el M.E.C. se traten aspectos relativos a los contenidos y al lenguaje curricular, pero, al menos en la experiencia de los dos cursos en los que he participado, casi no se trata el tema sobre qué implica ser o hacer de asesor. De esta constatación procede la segunda observación. La función asesora se presenta en la mayor parte de los casos dentro de un contexto de dependencia institucional que puede llegar a limitar el papel y el éxito de esta modalidad de intervención asesora. Esto hace que los denominados asesores se encuentren atrapados en una función que no proviene de una demanda de los profesores, sino que es reflejo de una decisión administrativa para la que han sido destinados. Desde este papel pueden acabar convirtiéndose en una línea de transmisión en los centros y con los profesores de planes institucionales o directrices educativas oficiales y a la postre serán vistos como representantes de la burocracia de la Administración.

En esta situación, lo normal suele ser que se acabe incorporando un nuevo nombre sin cambiar la función que se realiza, y así nos encontramos con quienes utilizan la denominación de asesor como una mera sustitución de

la denominación de formador-especialista en un área curricular, para proseguir presentando sus conocimientos y experiencias de un modo prescriptivo (1).

En todos estos casos se percibe un nexo común, en el que la persona que ejerce de asesora es el eje de la actuación, en un contexto que se le define externo en dos direcciones: la de la institución o el programa al que representa y la necesidad o demanda de los profesores. Por este motivo, parece que en muchos casos, tras una aparente variedad, domina una forma de representación de las relaciones que se establecen entre la Administración, el asesor y los profesores:

- *Agente emisor receptor* (de planes institucionales de formación vinculados a la Reforma).
- *Agente mediador* (el asesor).
- *Agente* (los profesores, el centro).

Esta forma de actuación puede generar al menos cuatro problemas: *a)* La sensación de equilibrio precario del asesor que no se siente autónomo en su intervención, pues ha de responder a las expectativas que la Administración tiene sobre él, ya que en última instancia actúa como su "agente". *b)* Esto hace que los profesores necesiten "poner a prueba" a quien se asocia con la burocracia administrativa.

> "El asesor no prescribe soluciones. Ayuda a que los profesores las encuentren y contrasten"

*c)* Con todo ello, los asesores han de desempeñar una multiplicidad de roles en los cuales es difícil desenvolverse. *d)* Frente a todo lo cual no se les ofrece una formación que les ayude a orientar su intervención y a aprender de su propia práctica.

### El papel de los profesores

Pero además en nuestro contexto no se suele aprender de la práctica y la experiencia de los otros, y no se tienen en cuenta aspectos tan elementales para una intervención asesora como los señalados por MacDonald (1990) en su revisión sobre la historia del movimiento de renovación curricular en Gran Bretaña en los años sesenta, y en el que se planteó la necesidad de los asesores (denominados *advisers*) como facilitadores de la innovación en las escuelas.

Escribe MacDonald que "es difícil para quienes están fuera de la escuela mejorar la calidad de los recursos dentro de ella. No fue suficiente que hace veinticinco años se pensara que la combinación de fondos y de buenas ideas, invertidos en las escuelas por parte de agentes externos, podía transformarlas de forma rápida y fácil en la misma línea que se transformaba la economía y la vida social después de la guerra" [...]. Como tampoco fue suficiente "en los cincuenta y sesenta dotar a los profesores de libros y materiales pedagógicos mejores o de una asesoría", pues al final se llega a la conclusión que "es la calidad de los profesores la que determina la calidad de la enseñanza, y en general la experiencia muestra que los profesores son malos implantadores de las ideas de otros. La comprensión, sentido de responsabilidad y compromiso en la mejora de la experiencia educativa de los alumnos se produce cuando los profesores poseen el significado de las nuevas ideas y las trasladan a la práctica de la clase".

En la experiencia de innovación curricular inglesa, la cuestión de los niveles de decisión es otro tema importante a la hora de conceptualizar y poner en marcha una innovación. "La relación entre los participantes en el desarrollo del currículo —escribe MacDonald—, es más efectiva si procede de la noción de un profesional

que actúa en una comunidad responsable, más que si procede de una dirección lineal y jerárquica. En este sentido, la comunicación horizontal resulta más efectiva que la vertical a la hora de transmitir ideas y prácticas educativas, y tiene una especial importancia en el concepto de colaboración del profesor, la escuela y la comunidad."

Por último, "es necesario no perder de vista el grado de autonomía profesional que está implícita en estas consideraciones, que se justifica sólo si se acompaña de una responsabilidad profesional frente a la evaluación y a la crítica pública, ya que el trabajo de los profesionales debe estar abierto a la influencia y a la valoración pública".

La época que es objeto de valoración por parte de MacDonald fue la de los años sesenta y primera mitad de los setenta en Gran Bretaña, un momento de importantes reformas curriculares y en el que la presencia de los asesores fue una novedad. Bolam y otros (1976) señalan que entre 1972 y 1974 se incorporaron 150 nuevos asesores al sistema educativo británico. Su papel se vinculó a la idea de que las autoridades educativas han de favorecer los procesos de cambio e innovación. Pero el problema que se planteó fue que los asesores, al ser agentes de la Administración, se fueron decantando cada vez más hacia tareas de inspección (que lleva implícita la idea de control), al tiempo que tenían que desempeñar una compleja disparidad de roles que ha ido haciendo difícil su actuación y su aceptación por parte de los centros (Saville, 1981; Stillman & Grant, 1989).

## La necesidad de contar con una teoría de la innovación y del cambio

La reflexión de MacDonald se centraba en la experiencia británica. Pero otro tanto podría decirse de lo acontecido en los Estados Unidos desde los inicios de la década de los cincuenta, en el que la figura del asesor ("supervisor") aparece vinculada al movimiento de reforma y de apoyo a innovaciones educativas que por aquel entonces comenzaba a generalizarse y que hacia la mitad de los sesenta representa una época intensa de innovaciones en educación. Era una manera de enfrentarse, como sucede en la actualidad, con los problemas sociales que estaban emergiendo. Se pensaba que estos problemas podrían abordarse desde la escuela si se aplicaban una serie de reformas. En este contexto, emerge la figura del "supervisor", presentada como agente de cambio que ha de realizar tareas vinculadas al "desarrollo del currículo, organizar la escuela para implantar el currículo, seleccionar personal, facilitar recursos a la escuela y materiales curriculares, planificar la formación de los profesores, orientar a los nuevos profesores, preparar programas de actuación en la escuela, desarrollar relaciones públicas y evaluar todas las facetas del proceso educativo" (Harris, 1963). El problema que encerraba a la hora de la práctica esta omnipresente figura educativa provenía del propio modelo de innovación que lo sustentaba.

La noción de innovación que se adoptó, y que quizá sea la que ahora se está tratando de aplicar entre nosotros, seguía un modelo de cambio demasiado simplista, que no hacía justicia a la complejidad de las escuelas ni de las relaciones entre profesores y alumnos. De acuerdo con esta concepción, una innovación, una vez que se decidía adoptarla, inmediatamente iba a encarnarse en la práctica diaria de las escuelas. Lo que presuponía que una innovación en educación tenía que funcionar igual que en la industria o en la agricultura.

El problema fue que, una vez diseñadas las innovaciones, éstas no se implantaban tal y como los diseñadores las habían pensado. El cambio cultural planteado con estas innovaciones fue también otro factor decisivo. Hasta entonces, las innovaciones estaban en manos de los profesores, mientras que los cambios en el currículo vinculados a la nueva ola de innovaciones se plantaron de "arriba

a abajo", cuando los cambios ocurren de forma bien distinta en la práctica de los centros.

No sólo por las razones apuntadas la mayor parte de las innovaciones fracasaron, sino porque los planificadores e implantadores ignoraban toda una serie de cuestiones sobre la noción y el proceso de cambio. Especialmente dejaron de lado la idea de que los profesores tienen un papel fundamental en las innovaciones que se llevan a cabo en las escuelas.

En las evaluaciones que posteriormente se realizaron sobre todas estas innovaciones se apreció que las escuelas establecían tres tipos de relación a la hora de plantearse su adopción: en el primero no se producía implantación; en el segundo se adaptaba por parte del centro según su propio criterio, y en el tercero se daba un acuerdo entre las partes, mediante una adaptación mutua entre la innovación y el centro. Este último se consideró que era el modelo más deseable para introducir una innovación.

Éste era el contexto en el que actuaba el asesor norteamericano, cuya posición, a pesar de los esfuerzos realizados en su formación, acabó convirtiéndose también en un agente de la Administración, que no había podido facilitar el cambio, a pesar de los importantes recursos económicos y materiales que se habían dedicado a las innovaciones educativas. En la actualidad el asesor desempeña el papel de agente intermediario entre la Administración y los proyectos de innovación que ésta trata de promover, o facilita y supervisa a los profesores a la hora de implantar sus propias innovaciones.

### Algunas notas comunes para aprender de la experiencia

Qué se puede aprender de toda esta experiencia de práctica asesora? Havelock (1969) ya señalaba una serie de características que configuran la actividad del asesor *(adviser)* y que son una buena orientación para el proceso que se está llevando a cabo en el Estado español, especialmente para distinguir lo que puede ser considerado o no como asesoría:

> "Lo normal suele ser que se acabe incorporando un nuevo nombre sin cambiar la función que se realiza"

— Es el cliente (denominación que toma su referencia de la terminología empresarial de la que proviene la referencia de la asesoría) el que inicia la consulta, es decir, el profesor o el centro es el que plantea la demanda y la necesidad de una asesoría.

— La relación entre el asesor y el cliente es temporal y específica para el problema o la necesidad para la que se le requiere. Lo que implica que la innovación ha de poder constatar sus aportaciones a la mejora de la calidad educativa y no diluirse en una multiplicidad de innovaciones que se inician, pero que no acaban de consolidarse.

— Los asesores pueden provenir de diferentes disciplinas profesionales, pues la demanda asesora no sólo tiene que ver con una sola y única temática. Esto lleva a que los asesores hayan de ejercer diferentes roles profesionales aunque puedan tener una procedencia formativa similar y viceversa.

— El asesor no prescribe soluciones, sino que ayuda a que los profesores las encuentren y contrasten.

— No existe una relación administrativa de superior y subor-

dinado entre el asesor y los profesores, por lo que la confusión entre la función inspectora y la de asesor queda descartada, o la de cualquiera que luego tenga que evaluar o informar sobre el centro.

A estas características podrían añadirse otras que hacen referencia, ya no al contexto externo de la asesoría, sino a la relación que en ella se produce:

— El punto de partida para una asesoría es el compromiso que adquieren los profesores y el posible asesor a partir de la puesta en común de sus expectativas. Esto requiere manifestar lo que cada parte espera de la otra y, si fuera posible, dejar constancia de ello por escrito como referencia que permite valorar el proceso de la colaboración que se inicia.

— Favorecer como actitud predominante la de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se lleva a cabo o la práctica que se quiere revisar. Esto supone convertir en algún momento en tema de trabajo tanto las actitudes dependientes que en torno al asesor plantean los profesores, como la actuación prescriptiva que el asesor utiliza y con la que favorece esa dependencia.

— El tema mediador presente en cualquier intervención asesora es el de favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesor o del centro, como premisa de la mejora de la calidad profesional. Por esta misma razón quien primero debe ejercitarla es el asesor sobre su propia forma de intervenir y sobre el complejo entramado de representaciones y valoraciones simbólicas que se producen en una asesoría.

— Una expectativa generalizada por parte de los profesores y a la que el asesor debe responder es la de ofrecer informaciones que favorezcan, mediante el contraste, la reflexión sobre la práctica y la fundamentación de la innovación que se pretende llevar a cabo. Desde este punto de vista hay un componente de formación vinculado a toda práctica asesora.

— La asesoría, por último, tiene sentido porque ayuda a llevar a cabo innovaciones educativas en los centros. Bajo este prisma, no conviene perder de vista que la innovación está asociada a una idea del cambio y que éste, al menos en educación, se ha comprobado que básicamente se produce de abajo a arriba, es decir, desde la experiencia y las necesidades de los profesores y no desde las intenciones de los expertos y los asesores.

Con estas consideraciones se pretende contribuir a crear una cultura sobre la intervención asesora que no acabe en una nueva denominación para las formas de actuación en torno a los centros que ya existen, sino que abra la necesidad de favorecer un tipo de relación entre los asesores y los profesores y que en sí misma constituya una innovación, por ser una manera diferente de representar la práctica y la relación educativa. ■

## Nota

(1) Como sucede con cualquier análisis, su tono general no incluye a todos los casos. Hay asesores que están haciendo un esfuerzo de independencia notable y están introduciendo cambios importantes en la forma de conceptualizar e intervenir en la relación con los profesores.

## Para saber más

BOLAM, R.; SMITH, G., y CANTOR, H.: *Local Evaluation Authority Advisers and Educational Innovation*, University of Bristol, School of Education, 1976.

HARRIS, B. M.: *Supervisory Behavior in Education,* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.

HAVELOCK, R. G.: *Planning for Innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge,* Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research, 1969.

MACDONALD, B.: "Critical Introduction", en J. RUDDUCK: *Innovation, Involvement and Understanding,* Milton Keynes: Open University Press, 1990.

SAVILLE, C. J.: *Is the Role of the Adviser compatible with the Role of the Researcher,* Ph. D. Thesis, U.E.A., School of Education, 1981.

STILLMAN, A., y GRANT, M.: *The L.E.A. Adviser. A Changing Role,* Windsor: N.F.E.R.-Nelson, 1989.

# Modelos de formación permanente, innovación y profesionalización docente en diversos países

*Francisco Imbernón Muñoz*

6.1. Anexo 1:

*Apuntes para una aproximación a la formación en centros: El inicio de un camino.*

1. Aproximación al marco teórico de la formación centrada en la escuela.
   1.1. Distinciones terminológicas.
   1.2. Supuestos conceptuales.
   1.3. Enfoques teóricos.
   1.4. Nuevas perspectivas del centro educativo como agente de cambio y desarrollo profesional.
   1.5. Formación del centro y liderazgo instructivo.
2. Desarrollo e institucionalización de la formación centrada en la escuela.
   2.1. Modelo de desarrollo.
   2.2. La formación en el centro educativo en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia.
      2.2.1. Elementos configuradores.
      2.2.2. Ejemplo de desarrollo de un proceso de formación en el centro.
      2.2.3. Informes sobre los proyectos de formación en centros.
3. Referencias bibliográficas.

## 1. Aproximación al marco teórico de la formación en la escuela

### *1.1. Distinciones terminológicas*

La "Formación centrada en la escuela" surgió como modelo institucionalizado en el Reino Unido a mediados de los años setenta, a través del "Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (A.C.S.T.T.)", que con independencia de sus orígenes nació en el seno de unas recomendacio-

nes políticas relacionadas con la distribución de los escasos recursos educativos para la formación permanente del profesorado (Elliott, 1990).

Si seguimos la definición de Perry (1977, Informe O.C.D.E.), "la formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y de aprendizaje en la clase". Cuando se habla de formación centrada en la escuela, se entiende que el centro educativo se convierte en lugar de formación prioritario frente a otras acciones formativas.

Pero la formación centrada en la escuela es más que un simple cambio de lugar de la formación. Escudero (1990) hace la siguiente distinción terminológica:

1. *Formación al centro:* Es una modalidad alternativa y distinta a la convencional. Proceso de formación global con un grupo de profesionales externos, agentes formadores, que se dirigen a un centro para formarlo.
2. *Formación en el centro:* Cambio de lugar; en lugar de impartir la formación en otros lugares se da en el centro.
3. *Formación del centro:* Es una estrategia de desarrollo educativo que tiene como foco prioritario no precisamente la formación de profesores, sino el desarrollo del centro.

La formación centrada en la escuela no es sólo una estrategia como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, valores, actitudes, creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino **un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación.**

### *1.2. Supuestos conceptuales*

La formación centrada en la escuela tiene sus orígenes en el movimiento que se ha denominado *Desarrollo curricular basado en la escuela.* Al final de la Segunda Guerra Mundial, y gracias entre otros a las aportaciones de Lewin, se desarrollan un conjunto de técnicas de investigación institucional a la hora de analizar una organización como es un centro educativo, que son las siguientes:

1. Diagnóstico de la organización con la finalidad de recoger una serie de datos.
2. Devolución de la información a la organización.
3. Planificación: traducción de lo anterior a un proyecto.
4. Aplicación.
5. Proyecto basado en las necesidades sentidas por los propios participantes.

6. Implicación del "cliente".
7. Modificación de la estructura "cultural" de la organización.

Otro concepto teórico que impregna esta propuesta es el de **colaboración como paradigma emergente.**

A lo largo del tiempo, se han dado otras denominaciones para referirse a esta acción formativa en la escuela: revisión basada en la escuela, sistema de apoyo profesional mutuo, autoevaluación institucional, formación basada en la práctica profesional, basada en el puesto de trabajo...

Pero el contenido de esta acción formativa se basa en la colaboración entre iguales y en una serie de presupuestos:

1. La escuela como foco del proceso "acción-reflexión-acción" como unidad básica de cambio, desarrollo y mejora. No es lo mismo que en la escuela se dé una innovación, a que la escuela sea sujeto y objeto de cambio. Por tanto, hay que promover la autonomía de los centros y las condiciones necesarias para que se dé esta autonomía: capacidad de cambio y de autocambio, desarrollo progresivo y mejora.
2. Reconstrucción de la cultura escolar como objetivo no sólo terminal, sino también de proceso, ya que el centro ha de aprender a modificar la propia realidad cultural de las escuelas.
3. Apuesta por nuevos valores. Frente a la independencia, proponer la interdependencia; frente a la defensividad profesional, la apertura profesional; frente al aislamiento, la comunicación; frente a la privacidad del acto educativo, proponer la publicidad de éste; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa.
4. La colaboración, más que una estrategia de gestión, es una ideología.
5. No es una tecnología enseñable, sino un proceso de participación, implicación, apropiación y pertenencia.
6. Respeto y reconocimiento del poder y capacidad del profesorado para gestionarlo.
7. Redefinición y ampliación del liderazgo escolar.

También su conceptualización es producto de una *síntesis-encuentro de teorías educativas:*

1. *La teoría de la escuela como organización o desarrollo curricular basado en la escuela,* desde el que se entiende el centro como contexto ecológico para el desarrollo y la formación.
2. *La teoría del currículum y del cambio:* en la que se relaciona el currículum con el cambio y la innovación constante. Se recoge la conceptualización de Dewey del "currículum en acción" como procesos de cambio, estrategias, mecanismos, factores y condiciones.

3. *Teoría del profesor y su profesionalización:* el profesorado como sujeto de formación es un adulto, no un niño. El profesorado además posee una epistemología práctica, posee un conocimiento y un marco teórico construido a partir de su práctica. Es necesario, por tanto, un modelo de aprendizaje adulto que tenga como metas ser autodirigido y orientado hacia la capacitación para la autonomía y que tenga como características principales: la creación de actitudes de valoración y respeto; la presencia de un currículum de formación articulado en torno a las necesidades y aspiraciones de los participantes; el establecimiento de relaciones de estimulación y cuestionamiento mutuo.

4. Basado en la metodología de *Diagnóstico de situaciones problemáticas* para la escuela como institución y para los mismos enseñantes. En este proceso se identificaron cuatro fases:

   *a) Preparación:* Incluye la iniciación de la experiencia y la negociación sobre la participación y el control.

   *b) Revisión:* Incluye la planificación, instrumentación, movilización de medios, obtención de información, conclusiones, etc.

   *c) Desarrollo:* Se planifica e implementa la innovación.

   *d) Institucionalización* o mantenimiento de la innovación.

Analicemos los enfoques teóricos.

### *1.3. Enfoques teóricos*

Elliott (1990) distingue dos enfoques teóricos:

*1. Formación eficaz desde la teoría de sistemas*

Se considera que basar las actividades de formación permanente en equipos, problemas o ámbitos directamente relacionados con su centro puede ser más eficaz que los cursos tradicionales.

Esta perspectiva está basada en la teoría de la organización, en donde la formación centrada en la escuela como sistema trata de rectificar las deficiencias y dificultades, identificando los elementos que funcionan mal y proporcionando los recursos para cambiarlos. Esta tarea de detección de necesidades y mejora posterior corresponde a una perspectiva gerencial, pues ésta llevará el control de los recursos de la formación permanente. En esta perspectiva, las necesidades de formación de los profesores se dividen en dos tipos: las necesidades que tienen como funcionarios "funcionales", y las necesidades como personas "personales". Este tipo de formación cubre las primeras, pero no las segundas, pues son las primeras las que necesita la escuela como sistema para que funcione bien, y el profesor debe adaptarse al sistema.

Desde esta perspectiva, como desarrollo profesional se entiende, por tanto, "la adquisición de competencias y técnicas prácticas requeridas para desempeñar determinados roles y tareas dentro del sistema" (Elliott, 1990:238). Esta tendencia de reducir la educación a algo meramente instrumental parece que responde más a necesidades externas de los centros que a la de adecuar la escuela a la sociedad.

Este enfoque de formación centrada en la escuela se lleva a cabo de espaldas al profesorado. De este modo, nos encontramos ante un modelo de formación permanente del profesorado centrada en la escuela en el que los gestores averiguan las deficiencias que se producen en el sistema, los investigadores descubren las técnicas y las competencias necesarias para rectificarlas, los tecnólogos de formación permanente (que a veces también son investigadores) traducen los hallazgos derivados de la investigación a los programas de preparación del profesorado que los técnicos de formación permanente se encargan de hacer llegar a los profesores.

El proceso está controlado en su totalidad por los planificadores de los Gobiernos central y locales a través de sus facultades para asignar recursos a la investigación y a la formación.

2. *Formación para el desarrollo personal y del currículum*

Este enfoque se basa en la reflexión deliberativa y en la investigación-acción, mediante las cuales el profesorado elabora sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos a los que se enfrenta. "En esta perspectiva de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela, la mejora de la práctica profesional se basa, en último término, en la autocomprensión de los profesores sobre sus papeles y tareas en cuanto tales y no en la requerida desde un punto de vista objetivo por un sistema impersonal" (Elliott, 1990:245).

Desde este enfoque, el desarrollo profesional del profesorado se vuelve en **un proceso de autodeterminación basado en el diálogo**, a medida que se implanta un tipo de comprensión compartida por los participantes, sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas, y no como en el enfoque anterior un conjunto de roles y funciones que se mejoran a través de normas y reglas técnicas.

### *1.4. Nuevas perspectivas del centro educativo como agente de cambio y desarrollo profesional*

Paulatinamente, en los últimos años se empieza a abandonar en la formación del profesorado la rigidez del enfoque formal de las escuelas, vistas desde el punto de vista de sus estructuras, de los roles, de sus objetivos y normativas oficiales. Es una concepción extraída del mundo empresarial y aplicada a la escuela como organización. Este enfoque, también llamado racional, empieza a perder su potencia a la hora de analizar y conocer los centros educativos, debido principalmente a que conceptualiza el centro desde una óptica formalista, estática y funcionalista, sin llegar a penetrar en las estructuras y dinámicas reales de las escuelas.

Así cada vez toma más empuje otra forma de analizar los centros, y es el enfoque llamado **fenomenológico y crítico,** desde el cual la escuela como organización presenta unos aspectos multidimensionales: se establecen relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa; se dan creencias, supuestos; se generan una serie de procesos organizativos y procesos de construcción social y de interacción constantes; también se establecen componentes y valores políticos; asimismo no hay objetivos claros, sino que se está en presencia de una gran ambigüedad de metas; son centros en que la estructura organizativa no siempre es estable y sólida, sino que se presenta como un acoplamiento débil, y sobre todo son centros que han de ser analizados en el contexto de su **cultura propia.**

Pero llegar a ello supone superar muchas dificultades. Actualmente, en la mayoría de los centros se detectan una serie de elementos que distorsionan el funcionamiento y la actividad normal de un centro educativo y que requieren un proceso de desarrollo y mejora del centro. Algunos de estos problemas son:

*a)* Funcionamiento celularista o "celularismo escolar": los miembros de la comunidad educativa asumen conductas y hábitos de trabajo en los que priman el individualismo, la autonomía individual exagerada, la privacidad.

*b)* Tendencia a la burocratización: se presta más atención a los formalismos y simbolismos en las escuelas que a los procesos reales de enseñanza y aprendizaje.

Son problemas que se tendrán que analizar y facilitar recursos para que el profesorado pueda superar los obstáculos que le impiden llegar a ser una comunidad educativa deliberativa sobre su propia formación basada en las necesidades de sus situaciones problemáticas educativas.

### *1.5. Formación del centro y liderazgo instructivo*

Un elemento básico de esta propuesta es la necesidad de redefinir las funciones y roles del liderazgo en las escuelas, pues sin equipos directivos o líderes que trabajen en la línea de colaboración antes planteada es inútil el esfuerzo de promover la formación de los centros.

González (1990) nos presenta el concepto del "liderazgo instructivo o pedagógico" como propuesta compatible con el modelo de formación centrada en la escuela. Esta concepción no es exclusiva para los equipos directivos, sino que es ampliable para otras personas con liderazgo "informal" implicadas en los centros. Define el liderazgo instructivo como "el conjunto de acciones que emprenden o promueven los líderes en vista a influir la dinámica escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Sitúa las siguientes dimensiones del liderazgo instructivo: definir la misión de la escuela; promover una gestión instructiva; crear un clima de colaboración. Analicemos cada una de ellas:

*a)* *Definir la misión de la escuela:* Se entiende como la creación de los "horizontes escolares" y sirve como marco para definir y clarificar las metas escolares mediante el diálogo y la refle-

xión conjunta sobre el qué, para qué y el porqué de las metas escolares, así como decidir y planificar la acción como un trabajo educativo conjunto hacia el logro de una meta.

b) *La gestión instructiva se entiende en el sentido de que una serie de acciones de apoyo desde el liderazgo sirven para mejorar la enseñanza en el aula:* Esto se concreta en la atención a la coordinación de las metas con los objetivos, la creación de una serie de planes de acción para alcanzar éstas y el establecimiento de una acción-refleja conjunta para el desarrollo y la mejora. También se ha de centrar en la atención a las variables organizativas que faciliten el trabajo en el aula como los horarios, los agrupamientos, la política evaluadora del centro, las relaciones con el resto de la comunidad educativa, etc.

c) *La promoción de un clima/cultura de colaboración se ha centrado en generar participación,* en el sentido de toma de decisiones compartidas, de delegar a otros líderes, de desarrollo de equipos, de trabajo con profesores.

Además, el liderazgo educativo ha de desarrollarse en trabajo en equipo que preste atención a los siguientes aspectos del centro: atención a lo curricular, clarificar las metas escolares, atención y apoyo a la planificación, apoyo al desarrollo. Otra característica es el desarrollo de las relaciones interpersonales; se ha de evitar un negativo "secretismo", generar el respeto y atención a las opiniones, no abandonar a los profesores, transparencia en cuanto a los intereses.

Se han de dar también una serie de condiciones para que se pueda lograr el desarrollo profesional de los profesores facilitándoles un acceso al conocimiento, introduciendo nuevos apoyos, fomentando el contacto y la coordinación con otros profesionales externos.

Todo ello repercutirá en los centros educativos y en la política educativa de todo el Sistema Educativo:

1. La formación en/al centro suponen un grado de profundización menor que la formación del centro.
2. No debe ser la única acción de formación, pero sí la más comprehensiva, continuada y la más integradora.
3. Con esta acción formativa se "reconstruyen" los centros por fuera y por dentro.
4. Se ha de redefinir el rol de la Universidad en esta acción formativa y en general para la formación del profesorado.

En el informe de la O.C.D.E. (1980) se realizan una serie de recomendaciones sobre la formación centrada en la escuela que podrían quedar resumidas de la siguiente manera:

1. La acción formativa "formación centrada en la escuela" se ha mostrado adecuada a las necesidades de los profesores y de las escuelas.

2. Aun así esta modalidad está poco desarrollada y relativamente poco aplicada.
3. Se requiere por parte de la Administración que dote de mayor autonomía a los centros.
4. Esta acción formativa no debe excluir otras acciones y modalidades de formación.
5. La mejora de la escuela no sólo afecta al profesorado, sino a toda la comunidad educativa (personal laboral, alumnos, padres, representantes de instituciones locales, etc.), que también ha de participar en el proyecto.

Marcelo, C. (1989) también recomienda que se consideren las siguientes condiciones para el desarrollo de este tipo de modelos:

*a)* Es necesario que exista algún tipo de liderazgo por parte de personas del centro (dirección, profesorado....), que se conviertan en elementos motores del centro.

*b)* Este liderazgo del centro educativo puede verse influido por el Ethos organizativo, o sea, por las relaciones que se establecen por los miembros del centro, por su cultura.

*c)* Son muy importantes los mismos enseñantes como factor determinante para que la formación orientada al centro se consolide.

*d)* La naturaleza del desarrollo profesional, con su carácter de sensibilidad al contexto, evolutivo, reflexivo, con continuidad, participación, etc., hace más viable el éxito de la formación en el centro educativo.

## 2. Desarrollo e institucionalización de la formación centrada en la escuela

### *2.1. Modelo de desarrollo*

El modelo presenta las siguientes fases (Escudero, 1990):

1. Creación de la relación: basado en la ayuda, colaboración, mejora y comunicación.
2. Diagnóstico hacia la detección de un ámbito escolar susceptible de mejora y de cambio.
3. Análisis/formulación de problemas.
4. Preparación para la planificación: necesidades, soluciones...
5. Planificación cara a los alumnos y al centro en la formación puntual, el trabajo en grupos, revisión de materiales y observación de iguales. El Plan ha de contemplar también las fases del desarrollo del Plan.
6. Desarrollo colaborativo.
7. Evaluación de todo el proceso, que es autoevaluativo desde la óptica de la evaluación formativa.

Todas estas etapas del modelo de desarrollo utilizado para la formación centrada en la escuela están presididas por los criterios de colaboración. A título de ejemplo, y respetando el alcance meramente teórico de este anexo, pasamos a describir las primeras fases del modelo desarrollado en un centro experimental, ya que servirá para confirmar los conceptos de la formación centrada en la escuela antes descritos.

*1. Fase del contacto inicial*

Ésta es la primera fase del modelo, que consiste en las tres etapas siguientes, en las que el equipo formador establecerá relaciones con el centro a formar:

1.1. Precontacto: reuniones informales.

1.2. Comienzo y desarrollo del contacto inicial.

1.3. Conclusión del contacto inicial.

En la fase de precontacto se constituye el equipo de asesoramiento, que tiene dos reuniones de precontacto con el equipo directivo. A partir de entonces tienen tres reuniones de contacto inicial con los profesores y una reunión con el grupo de trabajo interno del centro. De esta forma finaliza la fase de contacto inicial, que ha durado aproximadamente, desde la constitución del equipo asesor, unos diez meses.

Esta primera fase se ha de tener en cuenta que en la constitución del equipo asesor se forma la filosofía y estrategias del modelo de asesoramiento y la construcción de un discurso común.

En cuanto a la inmersión en la práctica del equipo de asesoramiento, se valora la importancia de las habilidades de gestión y toma de decisiones; también la capacidad de prever y desarrollar cursos alternativos de acción en función a las circunstancias; la distribución de roles entre los asesores: roles de conducción y roles de observación; la recogida de datos, que en este caso se hacía mediante diario.

*Reflexiones sobre el modelo desarrollado*

En el modelo anteriormente descrito se llega a las siguientes conclusiones:

1. Normalmente se generan resistencias de diverso tipo entre los participantes.
2. Se comprueba que es un marco teórico muy potente, un modo de ser y estar, al mismo tiempo que una experiencia y descubrimiento de profesionalización.
3. La comunicación pedagógica como una experiencia novedosa y de mucho valor.
4. Se generan problemas representacionales, de expectativas, rivalidades y liderazgo, ya que es un proceso muy lento.

5. El apoyo profesional, sobre todo al principio, es clave. Luego, poco a poco va disminuyendo, pues se ha generado una autonomía y una capacitación interna promovida por los coordinadores internos y del grupo interno, que es el grupo que dinamiza y potencia el proceso. Un grupo formado por profesores, padres y alumnos.
6. Necesidad de establecer un perfil del asesor-formador. Se detectó un nivel elevado de ansiedad entre los asesores.
7. Necesidades de formación de los asesores.
8. Disponibilidad institucional: hace falta detectar grados y niveles de disponibilidad de los centros. No todos los centros están dispuestos y con actitudes para asistir a este tipo de formación.
9. Recursos: no es un modelo de formación costoso.

### *2.2. La formación en el centro educativo en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia*

El considerar el centro docente como primer núcleo de formación permanente del profesorado fue impulsado por el M.E.C. a través de la convocatoria de un concurso de Proyectos de Formación en Centros en la Orden de 3 de febrero de 1989 (B.O.E. 15 de febrero). Tras una selección a la amplia respuesta por parte del profesorado, se seleccionaron 194 proyectos. Se realizaron tres convocatorias más, en 1990 y en 1991, y la última en 1992. En esta última convocatoria se aprobaron alrededor de unos 400 proyectos.

#### 2.2.1. Elementos configuradores

*Rasgos institucionales*

En el "Primer Documento de Trabajo para la Elaboración de los Proyectos de Formación en Centros", presentado por el M.E.C., en marzo de 1991, se dan a conocer los rasgos básicos de la Política Formativa que concreta el modelo anteriormente descrito en la realidad del territorio administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En dicho documento se afirma que esta acción de Formación Permanente descansa sobre cuatro pilares fundamentales:

1. Formación basada en la práctica docente: se toma la práctica cotidiana de los docentes como punto de partida que lleve a la reflexión hacia la mejora de dicha práctica.
2. El centro docente como eje de la formación permanente. El centro es la unidad básica de este proceso formativo, buscándose así nuevos enfoques metodológicos dirigidos a conseguir el trabajo en equipo de los docentes.

3. Formación mediante acciones diversificadas. Con esta acción formativa será posible atender a aquellas necesidades dispares que tienen los diferentes centros.

4. Descentralización de la formación. La atención a un profesorado heterogéneo exige acciones formativas realizadas por organismos lo más próximos a la realidad de cada centro.

*Finalidades*

Por tanto, estos Proyectos de Formación en Centros surgen por iniciativa de equipos docentes que desarrollan su práctica profesional en un contexto escolar determinado, teniendo como metas dos finalidades:

1. Atender a las necesidades de formación de los equipos docentes de los centros escolares según las características propias de cada uno de ellos.
2. Potenciar la reflexión entre los equipos, posibilitando una investigación educativa que vincule los conocimientos teóricos a la práctica profesional.

*Objetivos*

Los objetivos que se pretenderían con los Proyectos de Formación en Centros serían:

1. Favorecer la participación del profesorado como agente principal en el diseño y desarrollo de su propia formación permanente.
2. Fomentar el trabajo en equipo, creando una cultura que impulse el trabajo colaborativo en los centros.
3. Conseguir que los aprendizajes sean significativos, ya que se intenta adecuar la formación a las necesidades reales del profesorado.
4. Facilitar la formación necesaria al profesorado para realizar los cambios idóneos derivados de la Reforma del Sistema Educativo.
5. Integrar en el Proyecto de Formación todas aquellas acciones que realicen los centros.

*Contenidos*

En lo que respecta a los contenidos que es necesario abordar a través de esta acción formativa, se especifican tres campos o áreas de reflexión y trabajo:

*a)* Proyecto Educativo de Centro: Preparación teórica y práctica de grupo de profesores para la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro que contemple la definición de líneas educativas en el centro y la organización del mismo, su gestión, dirección y los sistemas relacionales que en éste se generan.

*b)* Proyectos Curriculares: Formación teórica y práctica de equipos de profesores para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, dirigidos a la implantación del Diseño Curricular Base, con diferentes planteamientos dependiendo de las características de cada centro. Este proceso exige de la participación de todos los componentes del Equipo Docente.

*c)* Proyectos Curriculares Parciales: Formación para realizar desarrollos curriculares en los ciclos de las Etapas Infantil y Primaria y en las Áreas de la Etapa Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.

*Metodología*

La metodología de trabajo debería basarse en una estructura procedimental en la que todos los pasos estuviesen perfectamente identificados y las acciones propuestas convenientemente secuenciadas. En este sentido se fundamentaría en tres puntos claves:

1. Trabajo en Equipo: Es conveniente que los grupos de trabajo no sean demasiado numerosos, siendo la coordinación intergrupos un elemento fundamental.
2. Planificación de las actividades: Es necesario determinar, secuenciar y temporalizar de forma muy cuidadosa las actividades propuestas en el diseño.
3. Actitud investigadora: Se trata de un método basado en la observación y análisis sistemático de la vida cotidiana en el centro y en el aula con la finalidad de mejorar la actuación profesional.

## 3. Referencias bibliográficas


ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Barcelona. Morata.

ESCUDERO, J. M. (1990): *La formación centrada en la escuela.* Ponencia "Jornadas de estudio sobre el centro educativo". La Rábida.

GONZÁLEZ, T. (1990): *Perspectivas actuales en la organización de los centros escolares.* Comunicación "Jornadas de estudio sobre el centro educativo". La Rábida.

GONZÁLEZ, T. (1990): *Liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico.* Comunicación "Jornadas de estudio sobre el centro educativo". La Rábida.

MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos.* Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.

M.E.C. (1991): *Primer documento de trabajo para la elaboración de Proyectos de Formación en Centros.* Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C.

M.E.C. (1992): *Informe sobre los Proyectos de Formación en Centros.* Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C.

O.C.D.E.-C.E.R.I. (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela.* Madrid: Narcea.

SANCHO, J. M. (1988): "Formación de los profesores en el centro", en *Cuadernos de Pedagogía,* n.° 161, julio-agosto 1988, págs. 91-93.

SENTÍS, P. (1990): *El centro escolar y el colectivo de profesores desde el ámbito de la educación compensatoria.* Comunicación "Jornadas de estudio sobre el centro educativo". La Rábida.

# Los centros de profesores y sus líderes anónimos

JOHN JENNINGS
*Director del Norwirch Teachers' Center*

El clásico Centro de Profesores inglés es pequeño, funcional y sin aparatosidad alguna, tanto por su propio *status* como por su forma de actuar. Sin embargo, tiene más poder del que pudiera parecer. El poder de un Centro de Profesores proviene de todos los profesores que en él trabajan. Son ellos quienes crean y mantienen los diferentes grupos de trabajo y actividades. Son personas que apuestan por el cambio, aunque de forma reflexiva y muchas veces anónima. Su trabajo generalmente pasa inadvertido, y raramente es conocido o entendido por quienes son ajenos al Centro de Profesores.

Los orígenes, un tanto oscuros, de carácter local y más bien desarticulados, de los Centros de Profesores, junto con el concepto del Centro de Profesores como punto de reunión donde organizar cursillos y no como grupos de influencia, explican el escaso reconocimiento del poder que ésos tienen.

Quienes actúan en los Centros de Profesores, a pesar de saberse abiertos en su espíritu y su actuación, han permanecido en su talante discreto y reflexivo. Entre ellos se han abordado innovaciones y cambios que son dignos de estudio e imitación. Si se atendiera a su forma de actuar, tanto la comunidad educativa como las escuelas ganarían mucho en lo que se refiere a enfoques igualmente innovadores, flexibles y prácticos del desarrollo profesional y curricular. Los Centros de Profesores tienen mucho que decir sobre el concepto de "líder" (y también sobre el de "líder anónimo").

## Los inicios

El auge de los Centros de Profesores tuvo lugar en los años sesenta. Por aquel entonces la Educación se tenía por algo bueno. Incluso lo "ordinario era bueno" (Plowden, 1967). Los Centros de Profesores surgieron de una multitud de iniciativas y asociaciones locales. No fue el Gobierno Central quien los promovió, apoyó o les prestó la más mínima atención. Dudo que nadie de la Administración Central supiera de la existencia de los Centros de Profesores antes de que un grupo de líderes de éstos, precipitadamente organizados, visitaran en 1975 al Vicesecretario de Estado para Educación. Sólo el "Schools Council" ofreció un poco de aliento a los Centros de Profesores en sus primeros tiempos (Schools Council, 1967).

La literatura de aquel tiempo sobre Centros de Profesores los describe como "zona neutral", como si de resolver conflictos se tratara. Quizá no existieran tales conflictos, pero sí existían indudablemente barreras. Por aquel entonces ejercía yo de profesor, y como tal me sentía aislado. Me veía desconectado de los movimientos de desarrollo curricular y sin posibilidad de colaborar con ellos. Se trataba de algo escasamente discutido y analizado. El currículo se daba por hecho y mi función era ofrecer lo que yo entendía por tal.

A finales de los sesenta, sin embargo, surgió un interés especial por el currículo y un respeto por la experiencia y el saber del profesor como tal. Para el desarrollo del currículo se hacían necesarias su comprensión, colaboración y participación. "La esencia de la renovación y del desarrollo del currículo es la reflexión de los profesores sobre el mismo y la valoración de la forma de pensar de otros" (Schools Council, 1967).

En aquellos días el profesor veía cómo se valoraba su experiencia profesional. Personalmente me di cuenta de ello cuando empezó a funcionar el Centro de Profesores de mi zona. Me vi de repente inmerso en el estudio, enseñanza y evaluación de un prestigioso proyecto curricular nacional. Trabajé en proyectos de innovación a nivel local, que estudiábamos y evaluábamos. Se empezó a coordinar diferentes experiencias curriculares. Cobraron auge las Asociaciones de Profesores y de Directores de Centros de Profesores, y tuvo lugar la primera Conferencia Nacional (más tarde Consejo) de Líderes de Centros de Profesores.

En estos momentos alguien vio en los Centros de Profesores el remedio para todos los males de la Educación. Otros se mostraron reticentes. Algunos profesores llegaron a tenerlos por una trampa encubierta centralista, destinados a controlar todos los proyectos de renovación del currículo. En estamentos de la Administración se temía que con los Centros de Profesores se desmoronarían las bien arraigadas tradiciones, y que podrían incluso convertirse en células revolucionarias para educadores inconformistas. A pesar de todo ello, se empezó a crear Centros de Profesores gracias a acuerdos de tipo local, aunque con recursos limitados. En algunos casos la inauguración de un Centro de Profesores resultó sumamente prestigiosa. En uno de ellos, todo el "Education Committee" se reunió para dar la bienvenida a los doce profesores elegidos por sus compañeros para formar el primer Consejo Asesor del Centro. El presidente del "Education Committee" habló, con cierta ceremoniosidad, pero con franqueza, de que el éxito del nuevo Centro dependía de los profesores. Definió al Centro como la base para nuevas formas de colaboración, capaz de ofrecer a los políticos nuevas vías de comprensión y de actuación en el mundo educativo (Jennings, 1978).

## Los años difíciles

Pasados aquellos días felices, sobrevino una década de recesión económica, con un incremento del control sobre el sistema educativo por parte del Gobierno Central y el cierre de aproximadamente un tercio de los Centros creados en los años sesenta. De los que han sobrevivido, algunos se han amoldado a las exigencias de la burocracia local y se les han asignado unas funciones

más detalladas y estructuradas, ocupándose más en actividades clásicas de formación del profesorado y en ampliar su área de influencia que de la investigación y el desarrollo del currículo. Otros han sobrevivido porque el hecho de cerrarlos tampoco suponía un gran ahorro. En la mayoría de los casos, sin embargo, los Centros que actualmente existen son considerados como algo rentable, merecedores del respeto que infunden sus sistemas democráticos de gobierno y administración, y admirados por su capacidad de compaginar diferentes puntos de vista en sus actuaciones y por ocuparse en diversas necesidades educativas. Ello explica que algunas L.E.A.s (Autoridades Educativas Locales - NT), a pesar de los recortes presupuestarios, hayan decidido abrir Centros nuevos.

## Cómo abordar el cambio

Donde los Centros de Profesores cerraron se debió quizá a que las L.E.A.s apostaron por el cambio basado en sistemas de control más centralizado. Sistemas copiados de los que se emplean en la industria, donde se asume que las cosas pueden cambiarse a distancia. La escuela, según estas ideas, sería el punto terminal de todo el aparato administrativo. Los Centros de Profesores reconocen que el entorno cultural de cada escuela y las influencias que recibe del exterior son únicos. Reconocen que las relaciones interprofesionales difieren en alto grado y se desarrollan de forma diferente en cada caso; reconocen que el cambio en educación depende de los individuos, susceptibles a la vez de cambios en su forma de entender el trabajo diario. Quienes ignoran estos factores humanos quedan indefensos (al igual que aquellos sobre quienes pretenden influir) frente a lo que resulte de las múltiples presiones en favor de formas de entender el cambio como un proceso de "arriba a abajo". Surgen tensiones, conflictos y rivalidades. Se da pie a la coerción, manipulación y regateo. Se juega a la evasiva y al hábil desmentido. De posiciones así de atrincheradas sólo cabe esperar compromisos fatuos, con resultado final en tablas.

El enfoque que los Centros de Profesores propugnan puede hacer frente mejor a la naturaleza desconcertante propia del cambio educativo. Se es consciente, sin embargo, de lo penoso y desalentador que puede resultar, y de que será necesario prevenirse contra la tentación que suponen enfoques netamente mecanicistas de aprendizaje, que contradicen el mismo concepto de "humanidad", sus esperanzas y veleidades, sus momentos felices y sus desagradables contratiempos, el propio "desorden de la vida" (Drumon, 1985).

## Características de los Centros de Profesores

¿Cuáles son, pues, las características propias de la forma de entender el cambio educativo que propugnan los Centros de Profesores? Matthew Miles ha comparado a éstos con "instituciones alternativas" (Miles, 1975). Es una analogía afortunada.

En primer lugar, un Centro de Profesores debe ser pequeño y funcional, y estar al servicio de una zona geográfica natural. Ello favorece la participación y la interacción, y el poder atender a las necesidades individuales.

En segundo lugar, las actividades que desarrollan se fundamentan en la experiencia, sumiendo la incertidumbre y las diferentes interpretaciones que se puedan dar de un hecho que ello conlleva. Los talleres y los grupos de trabajo se ven favorecidos con los riesgos y posibilidades que pueden suponer participantes inesperados o resultados imprevistos. El hecho de participar y comprometerse con la actividad puede ser más provechoso que el pretender alcanzar objetivos específicos.

En tercer lugar, un Centro de Profesores no es un escalón intermedio dentro de un orden jerárquico, ni puede actuar como tal. Se ocupa, por el contrario, de hacer confluir intereses, preocupaciones y responsabilidades educativas. Pretende atender por igual a personas con intereses varios. Aboga por un sistema de aprendizaje y de formación a través del contraste de experiencias e ideas y en el que son imprescindibles la colaboración y la cooperación. Prescinde de formalidades, y todos los que en ellos trabajan asumen su papel de aprendices. El Centro, por tanto, no es exclusivo de nadie ni de ninguna ideología. Se comparten los problemas, los prejuicios y los temas más diversos, y se les somete a una discusión y análisis colectivos, sin favoritismo alguno.

En cuarto lugar, si se acepta este enfoque integrador, el desarrollo personal, interpersonal y curricular queda como algo esencial al estilo de funcionamiento de un Centro de Profesores.

La quinta característica de un Centro de Profesores es su interés por los valores profesionales y humanos de sus miembros más que por las exigencias institucionales o burocráticas. Existe un compromiso de fomentar el respeto y la confianza mutuos, el autoconocimiento, la apertura, el ambiente distendido y la buena disposición. Se intenta afrontar las propias deficiencias y aprender de ellas, antes que señalar las incompetencias de los otros.

Todas estas cualidades suponen un reto para quienes asumen el papel de dinamizadores. Y en éstos reside la sexta y fundamental característica de un Centro de Profesores: el líder. No sólo el del Centro, sino los dirigentes de grupos y asociaciones, sin los que el Centro no puede funcionar. Es un estilo de dirección promovido y desarrollado por los Centros de Profesores, al que John Brand ha llamado "liderazgo compartido" (Brand, 1984).

## Los líderes de los Centros de Profesores

Se trata de un concepto muy diferente al de "líder natural", todo él intuición y carisma. Está en su esencia la disponibilidad, la capacidad para la crítica cortés y constructiva, la habilidad para mediar en conflictos y en moderarlos, el saber tomar iniciativas sin que se vislumbre en ello ningún tipo de autosuficiencia. A estos líderes de grupo se les requiere constantemente, y los profesores que con ellos trabajan no sólo aceptan su autoridad moral, sino que en ellos fundamentan su necesidad de reciclaje profesional. Este concepto de líder se concretiza en la práctica de muchas maneras: los hay que resumen, de la forma más natural, el papel de mediadores neutrales en temas conflictivos (algo esencial para que un Centro de Profesores pueda cumplir con su verdade-

ra función); otros son personajes controvertidos, unas veces aceptados, otras acusados de visionarios, utópicos, de no ser prácticos, de no tener los pies en el suelo. He visto, en mi Centro y en otros, líderes entusiastas a la vez que precavidos, capaces de ofrecer información a la vez que aceptan su ignorancia, de ser dinamizadores y de atender a requerimientos incompatibles con su disponibilidad de tiempo. Son personas que saben alentar ideas incipientes, proteger puntos de vista minoritarios y cuestionarse teorías prestigiosas. Los costes y los beneficios personales de lo que supone un cambio educativo no se pueden medir. Y todas estas cualidades no están limitadas a unos pocos privilegios (aunque a veces se ha llegado a sospechar que se dan en orden inversamente proporcional a lo que comúnmente se acepta por una persona de prestigio). Los líderes interactúan entre sí, surgen y desaparecen dentro y entre los grupos, a veces en períodos sorprendentemente cortos. Es esta flexibilidad la que guía y mantiene el esfuerzo necesario. Es esta energía inquieta y creativa la que debe favorecer y apoyar un Centro de Profesores.

Con todo, los profesores con inquietudes profesionales no son sólo una minoría. Las encuestas demuestran que ocho de cada diez profesores colaboran con su Centro de Profesores y dos de cada tres lo hacen de forma regular. Y ello es verdad en todos los estamentos profesionales (salvo los porcentajes más bajos que se dan en el de Directores) (Weidling, Reid, Davis, 1983). Contamos, pues, con que los profesores son conscientes y aceptan ampliamente su responsabilidad profesional, lo que hace posible la actividad de los Centros de Profesores.

Y ello es algo que no parece darse en otros contextos educativos. Algunas escuelas, por ejemplo, parecen entorpecerlo. Sus profesores se encuentran aislados y dirigidos de forma jerárquica. La enseñanza es algo agotador y es muy fácil que quien a ella se dedica llegue a trivializarla, a caer en la rutina y a obsesionarse por el puesto que ocupa dentro del sistema jerárquico (Hargreaves, 1982). Parece cierto que los profesores se rigen por sistemas de valores diferentes en sus escuelas y en los Centros de Profesores. El primero limita sus posibilidades de promoción y desarrollo profesionales, mientras que el segundo lo favorece. En los Centros de Profesores, enseñanza y aprendizaje forman un todo.

Desgraciadamente, fuera de estos pequeños centros profesionales, el enseñar y aprender existen por separado. Por un lado está el que ofrece algo, por otro el que lo recibe; por uno el experto, por otro el aprendiz. La idea de reciprocidad es ajena a muchos profesores en el ejercicio de sus responsabilidades formales. Muchos, sin embargo, han experimentado el efecto positivo que aquélla produce, gracias a los Centros de Profesores. Y se han dado cuenta de los beneficios mutuos que proporciona (Russell lo expresó de forma dramática en su película *Educando a Rita*).

¿Cómo pueden salvarse todas estas barreras? ¿Cómo conseguir que esos líderes flexibles y ese concepto de formación permanente como algo interactivo y recíproco entren en las aulas y en las salas de profesores?

## El eslabón perdido

Empecemos por considerar cómo se aborda el cambio y la innovación educativos en los Centros de Profesores y por qué los sistemas de aprendizaje que en ellos se adoptan no se han difundido ampliamente.

Quizá nos ayude a ello lo que Havelock escribía para el público americano a principios de los setenta (Havelock, 1971). Describe cuatro modelos de cambio. El primero, "Investigación, Desarrollo y Difusión", es escasamente relevante. Podría ser de interés para proyectos educativos locales, pero poco puede ofrecer a los Centros de Profesores considerados como un eslabón intermedio o final de una cadena de difusión. Raramente se han confiado a los Centros de Profesores Proyectos Nacionales para que los difundan.

Más interés tiene el modelo de "Interacción Social": la dinámica de los grupos que trabajan en desarrollo curricular y el medio social en que se mueven los Centros de Profesores hacen patentes las posibilidades que éstos tienen de contribuir en todos los procesos naturales de cambio. Más apropiado todavía es el modelo de "Resolución de Problemas": los Centros basan su actividad en los temas problemáticos, desde los más insignificantes a los más profundos. Son los puntos naturales de referencia para dichos problemas, y su neutralidad garantiza la investigación imparcial y personal. El origen de muchos de los grupos de trabajo de un Centro de Profesores hay que situarlo en el momento en que un profesor determinado se enfrenta con un problema. Y la historia de estos grupos incluirá invariablemente los procesos de investigación, búsqueda de explicaciones, ensayo y error, y planteamiento de nuevos problemas.

Para Havelock, los tres modelos descritos coexisten y se complementan (cosa evidente cuando se aplican a los Centros de Profesores, y que ayuda a comprender el éxito de éstos en la forma de enfocar los procesos de cambio). Su cuarto modelo, sin embargo (el de "Eslabón Perdido"), da razón de por qué los Centros de Profesores han resultado ser algo eficaz, pero aislado.

Havelock propugnaba la necesidad de una conexión entre los Centros que hiciera posible y efectivo el papel de éstos como agentes mediadores o intermediarios:

> "Muchos son los problemas que nos acosan en esta segunda mitad del siglo XX, y se oye una y otra vez que la clave para solventarlos reside en la educación. Probablemente sea así. Pero ¿cuál es la clave de la clave? ¿Qué podemos hacer para que la educación cambie de tal forma que cumpla con ese cometido social? Creo que la clave de la clave está en unos sistemas nacionales coordinados de investigación y de desarrollo, difusión y utilización de la misma; unos sistemas a la vez nacionales y regionales o locales, en los que exista una cadena continua de interdependencia y una relación entre el investigador y quien desarrolla sus investigaciones, las pone en práctica, y aquellos en quienes se aplican. Los componentes de la revolución educativa existen, aunque por separado; es necesario estructurar sistemas que unan los ámbitos de la investigación con los de la práctica, sobre la base de una relación de la que unos

y otros se beneficien. Hay que empezar por juntar aquellos componentes, averiguando cuáles son los que faltan y elaborando los que se requieran. He llegado a la conclusión de que se hace ineludible disponer de un nuevo tipo de agentes dinamizadores ("agentes de conocimientos", "agentes de cambio", "agentes intermedios"... o como quieran llamarse), personas que sitúen su actividad entre la del investigador y la del profesor. Deberían asumir un conjunto de funciones que pueden ser enseñadas y aprendidas, pero de las que en la actualidad nadie se ocupa. Es ésta una labor fundamental para la década de los setenta."

Havelock no define esas funciones ni la forma en que puedan enseñarse. Pero es evidente que los Centros de Profesores de Inglaterra pueden cumplir con ellas. Así lo han hecho desde los años sesenta, aunque poco sabemos de cómo lo han hecho y de cómo otros han sabido de su actividad.

## Funciones intermedias

¿Cuáles son las funciones que esos "líderes" o "agentes intermedios" deben cumplir o las cualidades que deben tener? Permítaseme que me extienda en las que ya he indicado. Por definición, los líderes no deben ocuparse en funciones evaluadoras. El suyo es un papel de apoyo, de animación y de fomento del aprendizaje recíproco, pero en modo alguno valorativo. Deberán comprometerse a considerar los valores de otros y a estar atentos a sus necesidades. Deberán disponer de tiempo para trabajar y de lugar donde hacerlo. Y, sobre todo, deberán hacerlo de forma regular.

Para crear un ambiente favorable y de apoyo y animación, en el que puedan desarrollarse la autoevaluación y el autoanálisis, se requiere mucha disciplina y constancia. Los líderes deben renunciar a considerarse como expertos y evitar actitudes de superioridad. Ser razonables, tolerantes y con autoridad moral. Evitar la arrogancia y la agresividad. Ser honrados consigo mismo y hacer que lo sean también los otros. Rechazar estilos de dirección que se basen en enfrentamientos, apariencias o manipulaciones. Deben ser, en definitiva, personas en quienes se pueda fácilmente confiar y que basen su actuación en la confianza mutua (Rogers, 1976).

¿Cómo se puede enseñar y aprender todo ello? Existen programas de los que no me puedo ocupar ahora. Pero, básicamente, se trata de que las personas y las actividades se organicen autónomamente, dentro de unos principios y formas de proceder amplios, algunos de los cuales voy a señalar.

A veces, algún Consejo de Dirección de un Centro de Profesores se obsesiona por problemas como el de quién lleva el control del Centro de Profesores o de sus actividades, o de si tal control existe. Preguntan, por ejemplo, "¿cuántos grupos o asociaciones están funcionando en el Centro de Profesores, o a través del mismo?", "¿cómo puede el Centro de Profesores atenderlos a todos?", "¿cómo sabemos lo que están haciendo?". Es evidente que el Centro de Profesores no sigue con detalle todo lo que en él se hace y que no ofrece atención directa a muchos de los grupos. Ocasionalmente puede contribuir con su asesoramiento, materiales, subvenciones o cursos. Pero la

mayoría de las veces son los propios profesores quienes toman las decisiones en base a lo que consideran adecuado, y las cosas parece que funcionan bien así. Tal libertad de actuación no supone la inoperancia ni la anarquía. La conjunción de actuaciones, objetivos y estudios de diferentes individuos conforman una tradición de trabajo que los propios individuos originan y se encargan de mantener (Popper, 1945).

Las L.E.A.s pueden contribuir a que el trabajo de estos líderes se difunda liberando a algunos de ellos y asignándoles la función de agentes dinamizadores intermedios y facilitadores, como punto de referencia obligado en la investigación educativa y en el desarrollo curricular. En el condado de Norwich, y como parte del programa "Grant Related In-Service Education", una serie de profesores con experiencia en las funciones aquí descritas se va a constituir en un grupo de apoyo y fomento de actividades de perfeccionamiento basadas en el propio profesor, y que va a actuar en puntos diversos, todo ello en la línea y el estilo teóricos del agente intermedio descrito por Havelock. Se trata de una iniciativa audaz y que conllevan grupo de expertos, frente al resto de profesores considerados como sus "clientes", se producirá una inhibición de quienes aspiran a actuar en colaboración en proyectos experimentales, innovadores y creativos. Todo dependerá de la sensibilidad que tengan hacia los principios teóricos que informan la práctica de los Centros de Profesores.

Para que esos grupos funcionen es fundamental que estén dotados de las habilidades descritas por Carl Rogers y a las que me he referido y que afronten el cambio educativo según los principios de Pat Ashton (1980), Patrick Easen (1985), Lawrence Stenhouse (1978) y otros. Principios basados en la interacción personal y profesional, en el aprendizaje a través de la discusión e interactivo, en la observación de la clase, en la investigación aplicada.

Permítaseme que, para terminar, mencione la historia del logotipo de nuestro Centro de Profesores de Norwich. Ilustra los principios teóricos de lo que debe ser el cambio educativo. Fue un grupo de profesores quienes diseñaron el logotipo hace unos veinte años. Se trata de un círculo formado por puntos negros (parecido en cierto modo a la disposición de los números de un teléfono) en forma de "C", inicial de "Centro"; recuerda también una mesa redonda a vista de pájaro, imagen de la naturaleza no jerárquica del Centro de Profesores. El espacio abierto que deja la "C" pretende representar el principio de no exclusión (siempre hay lugar en la mesa para otra persona y otro punto de vista). ¿Qué se podía poner en el centro del círculo? Quienes diseñaron el logotipo tuvieron sus problemas al respecto, y al final optaron por dejarlo en blanco. No sabían qué debía ocupar el punto central, a no ser sus propias dudas. Pensaron que la duda era algo esencial para la buena actuación de quienes iban a llevar el Centro de Profesores.

Como dijo Brecht:

> "Tú que eres un líder, no olvides que lo eres, ... y dadas tus dudas sobre los líderes, deja que quienes tú diriges puedan también dudar de ti."

La autosuficiencia y el autoritarismo profesional no caben, por tanto, en un Centro de Profesores. El modelo democrático y participativo que nos proponemos tendrá éxito o fracasará según la capacidad que nuestros líderes tengan de considerarse sujetos a la evaluación y a ser cuestionados. Su valía estará en relación con su capacidad de ofrecer apoyo y de participar en proyectos por los que sientan escasa simpatía. Tendrán que actuar de forma imparcial, ser prácticos, colaborar y ofrecer apoyo, sin pretender que todo ello quede de manifiesto, y permitir que sean otros quienes se atribuyan el posible éxito. Como dice Lao-Tse:

> "Cuando las mejores actuaciones de un líder hayan culminado, la gente dirá que fueron ellos quienes las hicieron posibles."

John Jennings. Norwich TC Co-ordinator.
10-3-87
Universidad de Valencia

## Referencias


ASHTON, PATRICIA, *et al.: Curriculum in Action: An Approach to Evaluation.* P234 Open University (1980).

BRAND, JONN: "The Schools Council, the Professional Centre Concept and the Teachers' Centre Movement", *New Directions in Educational Leadership.* Ed. Harling, Falmer Press (1984).

DRUMMOND, MARY JANE: *Is Ane One Paying Attention to the Teacher?* Times Educational Supplement, 11-10-85.

EASEN, PATRICK: *Making School Centred Inset Work.* Open University (1985).

HAVERLOCK, RONALD: *"The Utilisation of Educational Research and Development"*, en *British Journal of Educational Technology,* 2 (2), (1971).

HARGREAVES, DAVID: "The Culture of Teaching" (ch. 7), en *The Challenge for the Comprehensive School.* Routledge and Kegan Paul (1982).

JENNINGS, JOHN: *For the Teachers' Sake.* Unpublished paper. Norwich Teachers' Centre (1978).

MILES, MATTHEW: "Commentary on the Syracuse Conference", en *In-Service Education and Teacher' Centres.* Ed. E. Adams. Pergamon (1975).

PLOWDEN, BRIDGET: *Children and their Primary Schools.* D.E.S./H.M.S.O. (1967) .

POPPER, KARL: *The Open Society and its Enemies.* Routledge and Kegan Paul (1945. Revised 1966).

ROGERS, CARL: *Personal Power.* Constable (1978).

RUSELL, WHILLY: *Educating Rita.* Directed by Lewis Gilbert. Acron Films (1984).

SCHOOLS COUNCIL: *Curriculum Development: Teachers' Groups and Centres.* W. P. n.° 10 (1967).

STENHOUSE, LAWRENCE: *Research as a Basis for Teaching.* Inaugural Lecture. Centre for Applied Research in Ecuation, U.E.A. (1978).

WEINDLING, DICK; REID, MARGARET, and DAVID, PETER: *Teacher' Centres: A Focus In Service Education?* N.F.E.R. Methuen (1983).

*This paper was first presented to the Norwich Teachers, Centre Council of School Representatives on Saturday, 21st June 1986.*

# La formación del profesorado: diseño y dirección

John Jennings
*(Zaragoza, 1987)*

Éste es un título audaz e inmodesto y que sugiere que puedo proporcionar todas las respuestas, cosa que, por supuesto, no me es posible. Quizá pudiera convenceros de que poseo algunas respuestas. De todos modos, los profesores solemos ser muy hábiles escondiendo nuestra ignorancia y pretendiendo conocer todas las respuestas, habilidad que, por otra parte, transmitimos sin querer a nuestros alumnos.

Pero los Centros de Profesores deberían ser más inquisitivos y especulativos y animarnos a ser autorreveladores y autoevaluadores. El exponer lo que os quiero decir en forma de conferencia no parece que concuerde muy bien con este estilo de aprendizaje; por eso me gustaría que tratarais mis sugerencias y directrices como estructuras provisionales y temporales y como ejemplos.

Se podría considerar que el diseño de actividades de formación del profesorado y de dirección son unos servicios que se prestan a aquellos que están en el proceso de aprendizaje (aprendiendo). Esto incluye los siguientes puntos:

1. **La creación de un entorno de aprendizaje** que ayude a establecer y a mantener las formas de un grupo o curso. Incluiría el entorno físico, los muebles, la luz, la comodidad, el estilo y la colocación de las áreas de aprendizaje, el estilo de aprendizaje adecuado al contenido; por ejemplo: el estilo de reflexión sobre una acción o el estilo de comprobación de hipótesis.

2. **Facilitar los esfuerzos de los profesores** para aprender, mediante una coordinación de planes, la comunicación efectiva y apropiada de lo que se ha adquirido poniendo a disposición de los profesores material de referencia apropiado, organizando exposiciones de apoyo, teniendo líneas alternativas de acción y proporcionando algunos recursos tales como reprografía y períodos de descanso.

3. **La estructuración del proceso** mediante la no imposición de un programa. Se debe dar respuesta a las necesidades de los profesores individuales y a los grupos cuando éstos las

expresan durante la realización de las tareas que se les encomiendan. Esto podría incluir la introducción de técnicas para una investigación más avanzada, para el estudio o para la discusión, teniendo estrategias alternativas de organización para el progreso del trabajo y apoyando y desarrollando nuevas líneas de pensamiento.

4. **Proporcionar un contenido de recursos** que podría variar desde el hecho de proporcionar ayuda para el desarrollo de una definición del campo de investigación hasta dar una guía en cuanto a fuentes de información.

Usando estas cuatro funciones que debe realizar un director, vamos a considerar algunos diseños de cursos.

## Extensión y desarrollo de la lectura

Comenzó con un muestreo de los niveles generales de lectura de una ciudad, identificándose algunas deficiencias. Algunos directores de Centros echaban la culpa de estas deficiencias a una inadecuada formación del profesorado en el campo de la lectura. Se invitó a estos directores a ser los grupos dirigentes del curso y más adelante a convertirse en los líderes de los grupos.

Primeramente pidieron consejo a personas muy experimentadas y cualificadas en el tema. Se consultó mucha bibliografía. Visitaron escuelas y centros de lectura. Una vez realizados los pasos anteriores, se pusieron de acuerdo en el diseño del curso, que consistió en ocho sesiones semanales de dos horas con los 120 profesores participantes en el curso trabajando en grupos de 12 profesores (12 en total). Se hizo una conferencia que sirvió de introducción y una conferencia final para evaluar lo realizado durante el curso. Se seleccionaron los profesores participantes de acuerdo con las distintas edades escolares. El coordinador del C.E.P. escribió un libro de 20 páginas para los líderes de los grupos. Otro libro de 60 páginas, destinado a los componentes del curso, fue escrito por el grupo consultivo (los directores) y editado por el coordinador del C.E.P.

La conferencia inicial incluyó las aportaciones de los más distinguidos investigadores en el campo de la lectura. Posteriormente los grupos procedieron a la discusión e identificación de las necesidades e intereses particulares recurriendo a una extensa variedad de material de apoyo: películas, diapositivas, vídeos, casetes, libros, periódicos, etc. El material existente era cuatro veces mayor al que se podía usar en el curso durante el tiempo establecido. Las sesiones de cada semana se centraron en un tema particular. La evaluación final aunó los puntos de vista y las experiencias de los participantes en este curso, que llegó a ser bastante popular, repitiéndose varias veces con pequeñas revisiones. El libro que se había escrito para los profesores asistentes al curso se convirtió en un libro de referencia muy popular en el campo de la lectura.

Dos factores que contribuyeron al éxito de este curso fueron:

1. Las largas discusiones semanales, realizadas por los directores que eran los líderes de los grupos, sobre los procedimientos y estilos a utilizar en las sesiones de los grupos.

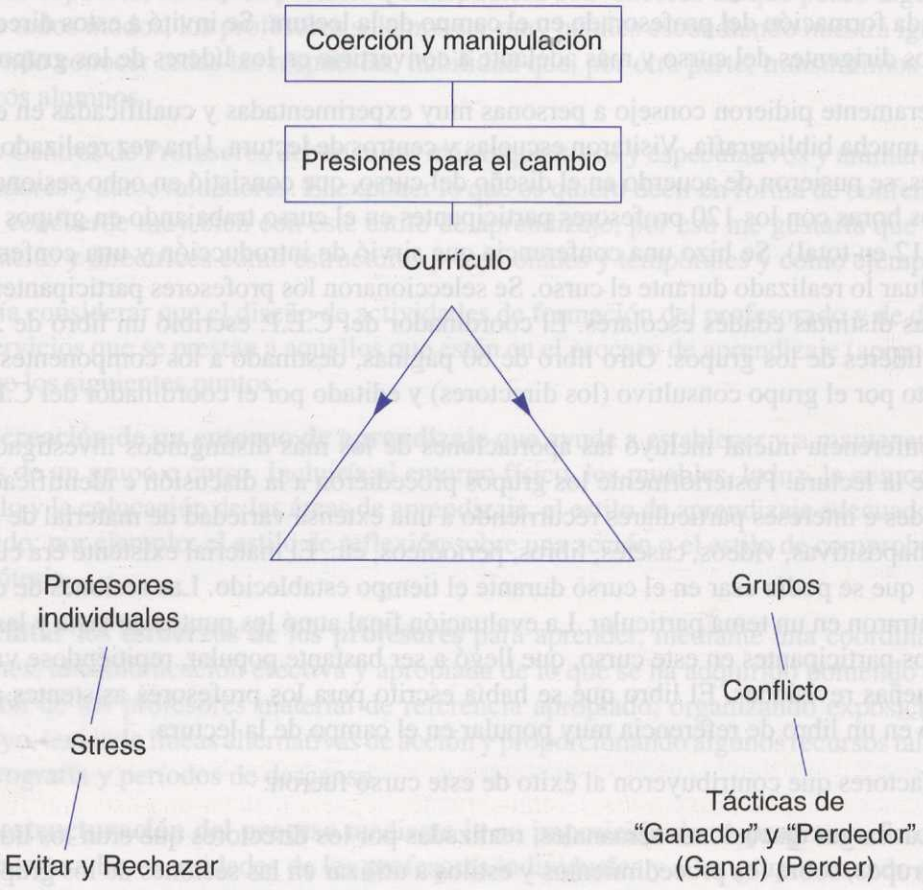
2. Los muebles y el equipamiento de la habitación donde tenía lugar el curso, la cual estaba llena de material de apoyo y de referencia, y que se encontraba expuesto de una forma muy atractiva.

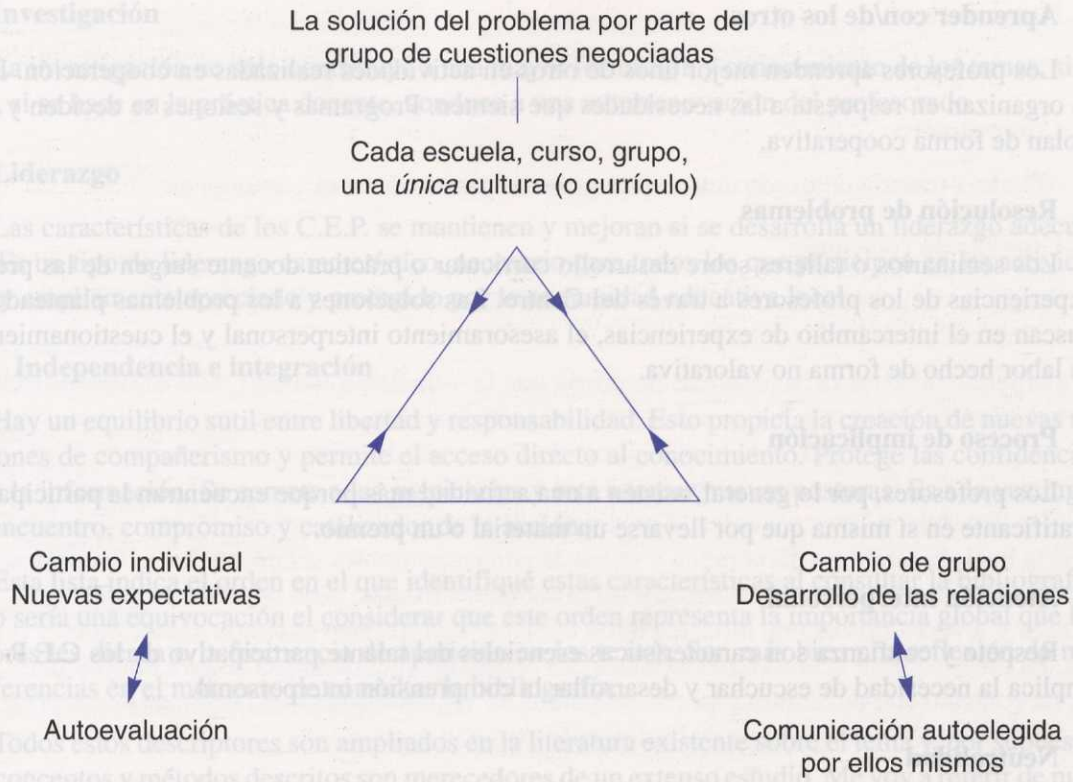
En el diseño y en la realización de este curso existen unos factores claros:

1. La creación de un entorno de aprendizaje para facilitar el que se lleve a cabo este aprendizaje.
2. La estructuración antes y durante el aprendizaje.
3. El suministro de un contenido de recursos.

Los procedimientos y los contenidos de aprendizaje se NEGOCIARON y no se IMPUSIERON durante este curso.

**Cambio impuesto**






Desde mi punto de vista, los factores críticos para el éxito del curso se encuentran en la calidad y naturaleza apropiada del entorno de aprendizaje creado a través de los recursos físicos y el estilo del director. Estos factores deben estar presentes en los clásicos C.E.P. Habéis visto algunas diapositivas del C.E.P. de Norwich y quizá hayáis leído mi ponencia sobre el "líder anónimo".

Existe muchísima documentación sobre las características de los C.E.P., sobre todo en Norteamérica. En una reseña bibliográfica que encontré en Toronto, dos investigadores habían revisado la documentación sobre este tema en el mismo año: 1978-79. Uno de ellos daba una lista de 97 características; el otro, de 205. Solamente 40 características eran comunes en ambos documentos. Ante la asombrosa variedad de bibliografía al respecto, seleccioné los 24 trabajos más largos para efectuar un análisis detallado de la identificación de las características que eran consideradas como pertenecientes a la tradición clásica. Eventualmente, llegué a realizar una lista con 10 descriptores considerando la regularidad con la que aparecían en los textos y el grado de énfasis que los distintos escritores les daban.

Características de los Centros de profesores

**1. Aprender con/de los otros**

Los profesores aprenden mejor unos de otros en actividades realizadas en cooperación. Éstas se organizan en respuesta a las necesidades que sienten. Programas y sesiones se deciden y controlan de forma cooperativa.

**2. Resolución de problemas**

Los seminarios o talleres sobre desarrollo curricular o práctica docente surgen de las propias experiencias de los profesores a través del Centro. Las soluciones a los problemas planteados se buscan en el intercambio de experiencias, el asesoramiento interpersonal y el cuestionamiento a su labor hecho de forma no valorativa.

**3. Proceso de implicación**

Los profesores, por lo general, asisten a una actividad más porque encuentran la participación gratificante en sí misma que por llevarse un material o un premio.

**4. Atención interpersonal**

Respeto y confianza son características esenciales del talante participativo de los C.E.P. Esto implica la necesidad de escuchar y desarrollar la comprensión interpersonal.

**5. Neutralidad**

Los Centros de Profesores deben estar abiertos a todos, inspirar confianza, resultar acogedores para los recién llegados y no excluir a nadie. Deben dar cabida a gran variedad de objetivos, ser abiertos en sus tratamientos curriculares y al plantear sus objetivos.

**6. Cambio estructural**

El cambio se ve como algo omnipresente. Es un fenómeno cultural. El individuo, el grupo, el entorno del currículo están entrelazados. Esta idea general y abierta puede conducir a una línea de trabajo que busque las estructuras que subyacen en el aprendizaje.

**7. Continuidad**

Los C.E.P. deben ser "locales" y tener sus puertas siempre abiertas. Esta regularidad y la capacidad de ganarse la confianza de los profesores propician la innovación, desarrollan el trabajo junto a otros compañeros, el reflexionar juntos sobre los problemas, el ser capaces de darse cuenta de esos problemas, de evaluar la propia práctica docente y saber encontrar respuestas colectivas a las necesidades.

**8. Investigación**

La investigación no sólo contribuye a una mayor formación y conocimiento de los temas, sino que, si se hace en la práctica docente, conduce a una autorrenovación del profesorado.

**9. Liderazgo**

Las características de los C.E.P. se mantienen y mejoran si se desarrolla un liderazgo adecuado. Es un tipo de liderazgo característico, necesario para todos los que participen en las actividades y ampliamente apreciado y protegido por la comunidad educativa local.

**10. Independencia e integración**

Hay un equilibrio sutil entre libertad y responsabilidad. Esto propicia la creación de nuevas relaciones de compañerismo y permite el acceso directo al conocimiento. Protege las confidencias y da la información. Se somete a las suspicacias y reta a tomar nuevas posturas. Es a la vez lugar de encuentro, compromiso y catalizador de la acción.

Esta lista indica el orden en el que identifiqué estas características al consultar la bibliografía, pero sería una equivocación el considerar que este orden representa la importancia global que los autores les dieron o la frecuencia de aparición en los textos. Son más bien una reflexión de mis preferencias en el momento de consultar la bibliografía.

Todos estos descriptores son ampliados en la literatura existente sobre el tema y, por supuesto, los conceptos y métodos descritos son merecedores de un extenso estudio. Me voy a referir de nuevo a mi ponencia sobre "el liderazgo" que detalla más ampliamente las características 9 y 10. En esta ponencia también doy una definición de los C.E.P., extraída del trabajo de Matthew Miler. Ésta es una definición más concisa y se documenta en las "instituciones alternativas" para apoyarla.

**1. Pequeño**

Que sea acogedor y favorezca la participación, la interacción, y satisfaga las necesidades individuales.

**2. Operativo**

Incluye: compartir el poder, aprendizaje en colaboración y autodeterminación.

**3. Experimental**

Apoyando la creatividad y dando sus propias gratificaciones.

**Seis características del clásico Teachers' Center británico**

**4. Humanístico**

Valorando antes las necesidades individuales que las burocráticas e institucionales.

**5. Comprensivo**

Abierto a todos, aceptando una amplia gama de puntos de vista y opiniones.

**6. Creador de relaciones**

Propiciando la creación de nuevos "compañerismos" y desarrollando la capacidad de resolver/comprender los problemas mutuos.

Partiendo de estas características parecería que la vida dentro de un C.E.P. clásico es todo libertad, alegría, dulzura y luz, y así es en gran parte teniendo en cuenta mi experiencia. Pero al mantener el énfasis creativo de los C.E.P. me doy cuenta de la existencia de tensiones. Hasta cierto punto los C.E.P. son parte de una estructura burocrática y juegan un papel ocasional como difusores de las decisiones centrales. Algunos C.E.P. han tratado de zafarse de una responsabilidad directa hacia la jerarquía burocrática y se han hecho responsables solamente hacia los profesores. Este hecho ha sido a veces tolerado por las autoridades locales, pero también ha dejado el C.E.P. aislado y a veces privado de información y contacto con los movimientos intelectuales y políticos. Es mucho mejor acomodar estas tensiones dentro de la comunidad de un Centro y permanecer en contacto con un amplio espectro de puntos de vista e inquietudes. Algunas de las principales tensiones se pueden resumir de la siguiente manera:

**Tensiones dentro de la vida de los C.E.P.**

| | |
|---|---|
| — El *difundir* información. | El *generar* investigación. |
| — El planificar la *formación del profesorado.* | El promocionar el *desarrollo* del currículo. |
| — El actuar de manera *autónoma.* El funcionar en *coordinación.* | El funcionar en *coordinación.* |
| — El presionar para que el profesorado tenga tiempo libre. | El depender de los *voluntarios.* |
| — El tratar a los profesores como recipientes *pasivos.* | El animar a las iniciativas *creativas.* |
| — El adoptar problemas de índole *nacional.* | El perseguir problemas locales. |

Sin embargo, se podrían exponer los principios de los C.E.P. para que concordaran muy de cerca con los deseos de las Administraciones locales, de los inspectores y de los políticos en el poder. A veces, los C.E.P. han sufrido la imposición de adoptar un papel diferente, más de acuerdo

con la estrategia de cambio centralizado; en algunos casos se han convertido incluso en lo que se podría llamar "centros para examinar la competencia del profesorado".



**De arriba-abajo**

Basados en la *competencia*
Control central
Evaluación del profesorado

*Agencias corporativas*
Facilidades para los "proveedores"

*Clásico* C.E.P. británico
Informal
Democrático Norwich
Centrado en los profesores

**De abajo-arriba**

1. "Basado en la competencia - Evaluación del profesorado".
2. "Un modelo rígido de *input-output*".
3. "Final de una cinta transportadora para el cambio del profesorado".
4. "Modelo behaviorista - Rígido y preceptivo".
5. "Evaluación de las necesidades - Objetivos para la mejora del profesorado".
6. "Procedimientos que provoquen seguridad para producir profesores fantásticos".
7. "La mejora de la actuación del profesorado mediante la enseñanza".
8. "Algo definido y directivo - Algo de informalidad".
9. "Liberal - Pero más bien fórmula «adecuada»".
10. "Amigable - 'Basado en' las experiencias - El intercambio de ideas".
11. "Principalmente centrado en los profesores, modelo democrático".
12. "Independiente, libre, abierto, experimental".

Libertad
(Sacados de las notas sobre las doce descripciones de los C.E.P., 1981.)

Me gustaría pensar que el C.E.P. de Norwich ha retenido un razonable grado de independencia y ha proporcionado una atención variada (en actividades) a los profesores, lo que ha gustado a la mayoría de ellos, pudiendo conservar una muy cercana relación de trabajo con los consejeros locales, inspectores, administradores y políticos.

## Actividades del centro de profesores de Norwich

| El C.E.P. usado como lugar para programas planificados | El C.E.P. usado por grupos inmersos en actividad |
|---|---|
| POR | POR |
| Las autoridades educativas | Los grupos de innovación |
| Locales | Organizaciones profesionales |
| Asesores | Grupos de investigación y desarrollo |
| Inspectores | Asociaciones locales |
| Instituciones de enseñanza superior | Grupos trabajando en talleres |
| (1983-4 grupos independientes en el C.E.P. de Norwich) | |
| 25% | 75% |

¿Qué es lo que hace en realidad el director de un C.E.P.?

1. Sirve de oficial de enlace.
2. Actúa como intermediario y como "contratista".
3. Proporciona un terreno neutral para facilitar contactos.
4. Da información y consejos.
5. Pone en práctica la política acordada por el Comité del Centro.
6. Es responsable del mantenimiento del edificio, su decoración, su amueblamiento, su equipamiento, los materiales, etc.
7. Desarrolla los recursos educativos del Centro.
8. Organiza exposiciones.
9. Lleva las cuentas del Centro.
10. Cuida la plantilla del Centro y su desarrollo.
11. Procura realzar las relaciones sociales entre profesores y entre los profesores y los demás.
12. Consulta con los inspectores, asesores y otras fuentes de recursos.
13. Inicia actividades de educación de los profesores en servicios.
14. Está implicado en los procedimientos de consulta que lleva a cabo la Administración local con otros centros relacionados con la enseñanza (por ejemplo la Universidad).
15. Está implicado en los procedimientos de consulta que realiza la Administración local con sus profesores.
16. Fomenta la renovación pedagógica a nivel local, nacional, en las aulas, etc.
17. Está implicado en las estrategias de renovación pedagógica de la Administración local.
18. Controla y comprueba la eficacia del Centro e informa a los profesores y a la Administración local.

(Sacado de *Teachers' Centers,* de Brugleman.)

A) Una capacidad para relacionarse con y ganar el respeto de los profesores, los oficiales de la Administración y la comunidad académica e investigadora.

B) Ser sensible a las necesidades de los profesores y poseer la capacidad de percibir las necesidades individuales dentro del contexto global.

C) Una capacidad para iniciar y coordinar programas como respuesta a las necesidades comunicadas a él o que él intuye, sin, por otra parte, imponer estos programas a los demás.

D) Un conocimiento bastante profundo de materiales, equipos didácticos, métodos, la disponibilidad de cursillos y en general de oportunidades educativas para los profesores, las fuentes de información, las personas y las agencias que pueden proporcionar recursos, etc.

(Sacado de *Teachers' Centers:* A *Report Based on the Literature,* de Donna Lee Berl. Ontario, Canadá, 1978.)

## ¿Qué cualidades necesita tener un director de C.E.P.?

Éstas son las cualidades más obvias que tendría que tener un director de C.E.P. Pero la dirección de los C.E.P. es una responsabilidad sutil y compartida. Muchos de los entendimientos para iniciar y apoyar acciones no se encuentran escritas en ningún sitio. Hay un entendimiento mutuo y aceptado de ciertas transformaciones de procedimiento. Brugelman, después de estudiar los C.E.P. británicos, comenzó a apoyar a los profesores que investigaban sobre su propia práctica docente y a los que desarrollaban el currículo, estableciendo una serie de principios de trabajo que él describió como provenientes de la práctica de los C.E.P.

## Los directores de los C.E.P. Los principios que deben seguir

1. *La no directividad.* Hay que entrometerse lo menos posible.
2. *La transparencia.* Hay que someterse al escrutinio de los participantes y de los que asisten al Centro.
3. *La imparcialidad.* A veces hay que hablar en nombre de, y mostrarse sensible a distintos puntos de vista (que uno no comparte).
4. *La discreción.* Hay que respetar la integridad de los que proporcionan información.
5. *La investigación.* Como una experiencia de *aprendizaje* en la cual ha de participar todo el mundo.
6. *La pertinencia.* Hay que dar evidencia útil.
7. *La sensibilidad al contexto de comunicación.* Hay que informar de tal manera que la evidencia se pueda entender en una variedad de situaciones.
8. *La virtud de ser inconcluyentes.* Hay que proporcionar información, pero no hay que arrogarse el derecho de tomar todas las decisiones.
9. *La exactitud.* Hay que ser auténtico y justo.
10. *El anonimato.* "Los hechos de una vida pertenecen al sujeto que la vive".

(Sacado de "From British Experience to German Ideology", de Brugelman en *Teachers' Centers.* Ed. Feiman, 1978.)

Es ésta una lista correcta, pero a la que le falta color humano. Abarca muchos, casi todos, los factores que cualquier integrante de un C.E.P. ejerce en una dirección colaboradora.

Boomea, a partir de su extensa investigación sobre el aprendizaje de los adultos en Australia, se acerca todavía más a esos factores en el tipo de experiencia de aprendizaje y del entorno que contribuye a un cambio con éxito.

Encuentro, sin embargo, que la misma naturaleza de la experiencia formativa de los C.E.P. es escurridiza. Son los C.E.P., al igual que las clases, lugares misteriosos. Las clases han sido solamente investigadas ligeramente; los C.E.P., casi nada. Con todo, se reconoce el poder de las clases y de los C.E.P., aunque no sabemos con certeza de dónde proviene dicho poder. Los Centros, como los líderes de las clases y los investigadores del currículo, deben generar investigación sobre las fuentes de su éxito y la naturaleza de su liderazgo.

Somos conscientes también de que la fuente del poder de los C.E.P. y la naturaleza de su liderazgo es también escurridiza. Una vez Lawrence Stenhouse me preguntó: "¿Cómo obtienes satisfacción de tu trabajo? Otra persona siempre se atribuye el mérito de lo que tú haces". Ciertamente se tiene muy poco tiempo para seguir un proyecto en todo su desarrollo. Uno siempre está ayudando, animando a las personas o poniéndolas sobre aviso o presentándolas, disponiéndolo todo para que otras personas vayan a diferentes sitios, hasta que uno, frecuentemente, no sabe qué clase de planes y programas se están desarrollando dentro de la órbita de influencia del C.E.P. Cada grupo parece desarrollar su propia dinámica, y uno se siente arrastrado por una marea de profundos esfuerzos. Las acciones colectivas, las interacciones, los objetivos, las esperanzas y pensamientos de muchas personas individuales contribuyen a que exista un trabajo que es creado y conservado por esas personas individuales.

Así que el estilo de la dirección de un C.E.P. es el ser cooperativo y el saber compartir. A veces uno duda de haber hecho realmente algo.

## Dirigentes de Centros de Profesores

*Aquí yace un hombre*
*que supo cómo reclutar*
*para su servicio*
*mejores hombres que él.*

(Epitafio de Andrew Garnegie)

*Y en lo que se refiere a los mejores dirigentes,*
*la gente no nota su existencia.*
*Al terminarse el trabajo del dirigente,*
*la gente dice:*
*"Nosotros mismos lo hicimos".*

(Lao-Tsé)

*¿ Cómo se identifica a un dirigente ? Los hay de todas edades, formas, tamaños y condiciones. Algunos son pobres administradores, algunos no son demasiado inteligentes. Una indicación: al verdadero dirigente se le reconoce porque, de alguna manera, su gente consistentemente le destaca por su actitud sobresaliente.*

(Robert Townsend)

# Los moderadores en el sistema estatal de Formación Permanente del Profesorado en Renania del Norte-Westfalia

Wolfgang Matze

## 1. *Situación inicial*

Renania del Norte-Westfalia es un Estado de la República Federal de Alemania con 160.000 profesores. Diversas instituciones organizan servicios de formación permanente del profesorado:

- Autoridades escolares regionales y locales (cinco presidencias de distrito y 54 cargos escolares). Según la Ley de Formación del Profesorado de 1974, "la organización de la formación permanente del profesorado se plantea normalmente en un plano regional". Regulación que para un Estado de la superficie de Renania del Norte-Westfalia se convierte en económicamente significativa por el volumen de gastos y tiempo. Las tareas centrales las asume el Instituto Central del Estado para Asuntos Escolares y de Formación Permanente, que además se ocupa del desarrollo del currículo y de la formación de alumnos. El autor de este Informe dirige en este Instituto la sección de formación permanente del profesorado.
- Los institutos de formación permanente del profesorado de las Iglesias evangélica y católica, subvencionadas por el Estado.
- Las 14 Universidades del Estado.
- Las asociaciones profesionales y sindicales del profesorado, que, como colaboradores de la formación permanente, pueden recibir ayudas del Estado.

Mientras que los colaboradores en la formación permanente del profesorado (F.P.P. a partir de ahora) en el nivel estatal están liberados de servicio y tienen viajes pagados, los demás colaboradores disponen de permisos especiales sin dieta.

Como quiera que las diversas instituciones hacen planes independientes, resulta una oferta múltiple, que, aun para las autoridades estatales, hasta 1980 no parecía reconocer prioridades aparentes.

Como consecuencia de la contratación de trabajadores extranjeros, sobre todo en las comarcas industriales de Ruhr y del Rhin, creció a finales de los setenta el número de alumnos extranjeros con conocimientos deficientes o nulos del alemán, y en algunas clases hasta el 50 por 100. Los profesores no estaban preparados para tal tarea y reclamaron la formación adicional adecuada. Debían formarse muchos profesores en el menor tiempo posible. No había currículos apropiados, y en las universidades apareció como nueva disciplina la Pedagogía para extranjeros. Profesores creativos y competentes dieron pronto con las primeras fórmulas de solución.

Como respuesta a tal estado de necesidad, desarrollaron las instituciones estatales de F.P.P., trabajando en estrecha cooperación, un nuevo tipo de modelo de formación permanente con las siguientes características:

- Un grupo de trabajo centralizó y recopiló los conocimientos de los expertos y construyó un modelo de F.P.P. con validez para todo el Estado.
- Ciento cincuenta grupos de trabajadores de profesores de Centros próximos trabajaron durante mucho tiempo en la clarificación de sus problemas.
- Los grupos de F.P.P. fueron apoyados por profesores experimentados, preparados especialmente para tal misión. Para tales formadores se eligió el término latino de *moderador*, para subrayar no su papel de conducción o multiplicación, sino su papel de mediación y guía sin estructura jerárquica. La noción de moderador funciona en Alemania en la organización de rondas de discusiones y en emisiones de televisión.

Tal modelo, de amplitud estatal con la ayuda de moderadores que unen una preparación centralizada con una aplicación descentralizada, se ha extendido a otras cuestiones y ha desembarcado en una coordinación sistemática de las instituciones estatales dedicadas a la F.P.P.

## 2. *El sistema estatal de prioridades en la formación permanente del profesorado de Renania del Norte-Westfalia*

El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad política de fijar las prioridades. El órgano correspondiente, parlamentariamente elegido, está legitimado democráticamente para establecer las prioridades políticas de tal formación y para articular los medios de realización de la F.P.P.

La adaptación de la escuela a los cambios sociales y la modificación de tales cambios por una política de formación constituyen los aspectos más visibles de la tarea de una formación permanente. Pero el ministro de Educación, en su función de patrono, tiene deberes asistenciales con los profesores. Tiene que ayudarles cuando, como consecuencia del desarrollo de la realidad vital de los alumnos y de las ciencias especiales y de la educación, encuentren dificultades en la docencia diaria, que no pueden superar con ayuda de su cualificación inicial y su formación personal. Sólo teóricamente puede distinguirse entre la escuela como institución y el profesor como persona, puesto que

los objetivos de formación políticamente asignados sólo se conseguirán si los aceptan los profesores. Por ello, antes de las decisiones, se necesitan análisis cuidadosos de los problemas mediante conversaciones intensas con todos los grupos que intervienen en la situación escolar (inspección, asesores, formadores, asociaciones profesionales). El personal asesor tiene en asuntos de formación permanente un poder universal de codecisión, para poder representar eficazmente los intereses del profesorado.

En un informe sobre "Contenidos y estructuras de la F.P.P. en Renania del Norte-Westfalia" de 1981 (1), el Ministerio de Educación ha formulado por vez primera un catálogo de prioridades para una planificación a medio plazo de la F.P.P., de las que 22 ya están en marcha y otras cinco en proyecto. Se pueden articular *grosso modo* en tres campos:

- Apoyo de innovaciones en la escuela (por ejemplo: escuela comprensiva, escuela "profesional", enseñanza por proyectos, enseñanza básica).
- Problemática escolar provocada por cambios sociales (por ejemplo: enseñanza de extranjeros, nuevas tecnologías, orientación profesional, educación para la salud).
- Logro de nuevas cualificaciones (música en enseñanza básica, enseñanzas técnicas en el primer nivel de la secundaria, informática en el segundo nivel de la secundaria, formación de directores).

El Instituto estatal para la escuela y formación permanente arbitra las medidas, forma grupos de trabajo con profesores especialmente competentes y experimentados. Los componentes de los grupos de trabajo quedan liberados de cinco horas de su trabajo habitual. Los grupos reciben el apoyo de profesores universitarios y otros expertos. Con ayuda de los grupos, el Instituto estatal elabora documentos abiertos y operativos sobre cada uno de los temas prioritarios, que dejen espacio libre para los intereses de los participantes y se concreten en materiales didácticos estructurados de formación permanente para uso de los moderadores y los profesores. Esta fase de preparación dura de un año a un año y medio.

Los principios didácticos básicos para la planificación y la realización de la F.P.P. consisten en orientaciones sobre: problemas, práctica, participantes, cuestiones científicas.

*Orientación sobre problemas:* significa orientar la F.P.P. en las cuestiones que afectan a los profesores en la vida diaria: cambios en las condiciones de trabajo, desarrollos científicos y sociales, cambios de la población escolar, cambios en la realidad vital del alumno. Esta problemática determina la elección de los correspondientes saberes relevantes y su aplicación a la F.P.P.

*Orientación en la práctica:* significa dos cosas: conectar la formación permanente del profesor en su práctica profesional y las correspondientes teorías subjetivas e implícitas, y dirigirla a la transformación de esa práctica.

*Orientación de los participantes:* significa anticipar en la planificación las necesidades de aprendizaje manifiestas y ocultas de los destinatarios, mediante una cuidadosa información en orden a instrumentar la máxima calidad y flexibilidad.

(1) Ministerio de Educación de N. W.: *Contenidos y estructuras de la F.P.P. en N. W.* Rd. Erl., 12-08-87 (1.ª redacción de 1981).

*Orientación científica:* significa exigir de los formadores profesionales y de los profesores que ejerzan su trabajo según criterios científicos. Se requiere una actitud que no consista en una casi transferencia automática de los nuevos conocimientos a la escuela mediante la F.P.P., sino en un ensayo de cooperación de profesores universitarios y no universitarios para hacer del saber científico un saber práctico relevante.

Otras tareas del Instituto son la *formación de moderadores* y la *realización de una evaluación.*

Las autoridades escolares regionales y locales organizan grupos de formación permanente, desde 5 a 80 por Estado, según las necesidades. Proponen a los moderadores y eligen a los participantes, organizan los cursos y se responsabilizan de las correspondientes bonificaciones y pagos. Los grupos son dirigidos por los moderadores, constituidos así en formadores permanentes adjuntos.

Colaboran estrechamente representantes del Ministerio, del citado Instituto estatal y de las instituciones locales. Planteamientos teóricos, materiales y problemas de realización son discutidos y llevados a cabo en estrecha cooperación. Junto a tales medidas de ámbito estatal, hoy (antes y después) un amplio campo para otras actividades de formación permanente.

## 3. *La formación permanente de profesores en grupos de trabajo bajo la dirección de moderadores*

Los cursos se hacen públicos en programas oficiales. Se forman, por inscripción voluntaria, grupos de 20 o 30 profesores de formación permanente dirigidos por uno a tres moderadores. Se utilizan más moderadores cuando están en juego competencias diversificadas (psicólogos, técnicos en educación o expertos en disciplinas concretas) o cuando se trata de ejercitarse en técnicas especializadas (por ejemplo: informática). Los grupos se reúnen una vez a la semana, durante largos períodos de tiempo, de medio año a año y medio según los temas. Por ejemplo, medio año para iniciación en la informática, año y medio para informática de segundo nivel de secundaria. Los participantes quedan liberados de clases durante el día. El día de F.P.P. se mantiene libre en los horarios. Los moderadores reciben además una reducción complementaria del 40 por 100.

En el centro de la F.P.P., se sitúa el trabajo corriente y los problemas concretos de la enseñanza diaria. Los moderadores ayudan al grupo a ello. La F.P.P. debe ofrecer a los profesores lugar para satisfacer sus intereses, algo que en la planificación sólo puede ser anticipado. Todas las evaluaciones han comprobado que los asistentes prefieren una actitud participativa para afrontar los problemas escolares concretos. Además, si utilizamos en la escuela métodos centrados en el alumno y estimulamos conductas cooperativas, también será ése el modelo sobre el que se organizará la F.F.P. De ahí el intercambio de experiencias, los estudios de casos de problemas reales de los participantes, el examen y valoración de materiales presentes, la planificación conjunta de enseñanzas y proyectar su valoración, la representación de situaciones docentes mediante juego de roles y simulaciones. Las lagunas de conocimientos se subsanan mediante unidades estructuradas didácticamente. Para la mayoría de los temas se dispone de materiales de formación permanente. Contienen normalmente propuestas de enseñanza, hojas de trabajo, lecturas recomendadas y textos básicos.

La continuidad del trabajo de los grupos en largos períodos posibilita poner en práctica los conocimientos adquiridos en la formación permanente y plantearlos de nuevo en el grupo. En un intercambio de aprendizaje, reflexión y práctica se desarrolla la formación permanente como un proceso progresivo. Esperamos que la experiencia práctica de que las cosas funcionan sea vivida cuanto antes en el trabajo colectivo de los grupos de formación permanente y en su aplicación a la enseñanza, de manera que podamos comprobar que algo cambia en la escuela gracias a las medidas adoptadas en la formación permanente.

## 4. *Tareas y formación de los moderadores*

### 4.1. Tarea de los moderadores

El moderador dirige los grupos de formación permanente por encargo de las autoridades escolares (de distrito y de centro), con un equipo de uno o dos colegas. Se responsabiliza de la planificación en detalle y de la realización de los cursos, y participa en la evaluación.

En la planificación detallada figura la estructuración de la secuencia de los cursos, la decisión de actividades diarias, el diseño de materiales y medios. Su tarea principal es el trabajo con el grupo bajo un doble aspecto:

- La transmisión de *contenidos* y saberes.
- El proceso de elaboración y colaboración: la *relación* de los miembros del grupo entre sí.

El moderador tiene, por tanto, no sólo que disponer de una alta competencia objetiva, sino también la capacidad de influir en el ánimo del grupo, iniciando, estructurando y orientando procesos de aprendizaje de manera colegial y contenida. Su papel no es tanto el de un maestro cuanto el de un ayudador y consejero.

Como ejemplo del estilo de trabajo del moderador, he aquí los tres pasos didácticos en la fase inicial de un proceso de formación permanente, tal como ha sido recomendado por nuestro Instituto, en el marco de un curso de orientación para moderadores:

1. Información sobre el significado de la formación permanente: objetivos, contenidos, métodos y materiales.
2. Definición de los intereses, problemas y actitudes implícitas de los participantes con relación a la oferta de la formación permanente.
3. Primeros acuerdos sobre el proceso de trabajo.

He aquí la opinión de los participantes de nueve cursos sobre las principales funciones del moderador, expuesta en el marco de las evaluaciones efectuadas regularmente cada dos años. Los siete rasgos propuestos fueron los siguientes:

1. El moderador deberá poder aislar los problemas junto con los participantes, e intentar resolverlos.
2. El moderador deberá poseer una información clara y sobresaliente.
3. El moderador deberá poder proporcionar el impulso necesario para que el proceso de aprendizaje se desarrolle, y aportar las ayudas correspondientes.
4. El moderador deberá poder gobernar y dirigir.
5. El moderador tendrá capacidad de estimular la motivación en pro de la formación permanente.
6. El moderador deberá tener capacidades de organización.
7. El moderador deberá tener experiencia en la enseñanza de los problemas correspondientes.

Los participantes tenían que marcar las tres funciones más importantes según ellos.

La mayor frecuencia (66-80 por 100) fue conseguida por los rasgos 7 y 1: "tener experiencia en el campo correspondiente de problemas" y "poder plantear los problemas y resolverlos". Una frecuencia intermedia (49-64 por 100) fue dada a los rasgos 3 ("estimular y proporcionar ayudas") y 2 ("poseer una información sobresaliente"), (23-45 por 100). En último término, los rasgos 4, 5 y 6 ("gobernar, dirigir, motivar, organizar"), características que atribuirían al moderador un papel más dominante. Aun cuando gran número de las configuraciones elegidas (27-67 por 100) muestra una actitud muy individualista por parte de los participantes, podría hacerse la siguiente generalización:

"Sería deseable un moderador que plantee los problemas concretos de los asistentes y que, basándose en sus propias experiencias, sea capaz de analizar los problemas de modo objetivo y circunstancial, de manera que los participantes puedan de ahí obtener ayuda y sacar conclusiones para su propia situación" (2).

## 4.2. Formación de los moderadores

¿Cómo preparar a los moderadores en su difícil tarea?

Los moderadores, en tanto que profesores experimentados, poseen ya un acopio de conocimientos especializados teóricos y prácticos, y sobre todo una experiencia docente. Los miembros del grupo central de desarrollo suelen hacer de primeros moderadores. Durante el trabajo sobre cuestiones conceptuales y sobre materiales, adquieren evidentemente una cualificación. En los primeros cursos de formación permanente se elige a nuevos moderadores de entre sus participantes, con lo que ya tienen una primera formación. Un material especialmente diseñado para los moderadores les ayudará en los aspectos tanto metodológicos como de contenido. Contiene propuestas metódicas alternativas para las diferentes fases del aprendizaje, hojas de trabajo, transparencias para proyección, instrumentos de evaluación y textos básicos.

(2) Haesnich, Hans: *Enseñanza para alumnos extranjeros.* Encuesta a los participantes (Soest, 1985, pág. 75).

Para estudiar los problemas que plantea la función de moderador se realizó en 1983 una encuesta escrita a 80 moderadores dedicados a "Enseñanza de alumnos extranjeros". Según la encuesta, los moderadores encuentran muchas dificultades en la gestión de procesos de aprendizaje con adultos (3). Evidentemente, los moderadores necesitan ayuda en este aspecto, puesto que el trabajo con adultos difiere esencialmente del trabajo acostumbrado con alumnos en experiencia profesional, motivación y comprensión de roles. La F.P.P. se distingue a su vez de la formación de adultos por su mayor homogeneidad y por el más alto nivel de los participantes.

Como complemento de la encuesta, el Instituto organizó un seminario de tres semanas para preparación de moderadores con cuatro temas:

- Trato con los grupos.
- Apertura de procesos de aprendizaje.
- Profundización y adquisición de conocimientos y capacidades.
- Reflexión y evaluación sobre el proceso.

Se aplicaron procedimientos de simulación, juego de roles y ejercicios. El punto de partida lo constituían siempre los problemas concretos de los moderadores.

Un ejemplo:

Se planifica una nueva unidad de formación permanente.

El moderador pide a los participantes que hagan propuestas para configurar la unidad con los trabajos correspondientes.

Los participantes son de la opinión de que eso es misión exclusiva de "expertos" y rehusan la colaboración.

La situación acaba configurándose como una simulación para que afloren los problemas. A continuación se ofrecen los siguientes ejercicios:

- Procedimientos de captación de intereses y actividades de los participantes.
- Procedimientos para aislar y articular conocimientos y capacidades.
- Procedimientos para estructurar problemas y contenidos.
- Procedimientos de coordinación de los puntos principales de trabajo.
- Ejercicios para formular propuestas de trabajo.
- Reflexión sobre el proceso.

(3) Elsholz, Heide y Haenisch, Hans: *Enseñanza para alumnos extranjeros.* Encuesta a los moderadores (Soest, 1984).

El diseño de un curso de formación permanente se extiende a cinco o más años. Los moderadores asisten varias veces al año al Instituto o a sesiones de reflexión. En tales sesiones se intercambian experiencias, se desarrollan contenidos y conceptos y se elaboran materiales. Ello implica una formación permanente de los moderadores. Y de este modo adquieren paulatinamente seguridad.

## 5. *Evaluación*

Cada curso se somete normalmente, a los dos años, a una evaluación global en sus aspectos de contenidos, métodos didácticos y organización. Con la evaluación perseguimos dos objetivos (4):

- La evaluación debe comprobar la medida en que los cursos consiguen transmitir realmente las cualificaciones intentadas, de manera que el profesor obtenga beneficios para la *praxis* docente (función de legitimación).
- Las informaciones obtenidas servirán para introducir correcciones en posteriores cursos, a fin de hacer coincidir mejor los condicionamientos de los cursos y los intereses de los participantes (función de optimización).

Como método se utiliza la encuesta de los participantes mediante un cuestionario baremado que comprende 20 grupos de preguntas y 200 variables. Otros métodos sobrepasan nuestras posibilidades. Los resultados de la evaluación son, en conjunto, positivos. Los participantes confirman en general una buena orientación práctica, un clima positivo de trabajo y un aumento de la competencia en la acción.

En el marco de esta comunicación no hay espacio para resultados más concretos. A la pregunta decisiva de cómo valorar tal actuación en la mejora de la enseñanza quisiera, sin embargo, añadir algo:

En "enseñanza orientada por proyectos", el 59 por 100 pensaba, en 1985, que el objetivo de enseñar mejor se consiguió totalmente o en gran parte, y el 33 por 100 sólo en parte. Un año después, las cifras eran de un 74 por 100 y un 21 por 100, respectivamente, algo mucho mejor. Respecto al curso "enseñanza para alumnos extranjeros", el 51 por 100 de los profesores valoraban, en 1984, que el curso había producido gran mejoría en la enseñanza, y el 42 por 100 cierta mejora. En "ayuda a la orientación profesional", el 83 por 100 juzgaba, en 1986, que el objetivo principal se había logrado plenamente. Por otra parte, en 1986 en un curso sobre "nuevas tecnologías", el 26 por 100 de los participantes estimaban que sus expectativas no se habían cumplido (un curso que había empezado con apuros de tiempo).

El sistema que comenzó pragmáticamente hace siete años con un curso para enseñanza a alumnos extranjeros ha sido satisfactoriamente probado.

En el Estado Renania del Norte-Westfalia han resultado, según mi opinión, temas de especial significación los siguientes: una preparación centralizada optimiza en todo el Estado el saber existente de los expertos y garantiza un nivel profesional. Mediante el sistema de moderadores, el número de profesores afectados se multiplica. El trabajo de los profesores en grupos de trabajo próximos a los Centros y en largos períodos de tiempo responde a los intereses

(4) Elsholz, Heide y Haenisch, Hans: *Enseñanza para alumnos extranjeros.* Encuesta a los moderadores (Soest, 1984).

del profesorado y posibilita la práctica de lo aprendido. Con ello, aumentan las posibilidades de cambios reales en la *praxis* docente.

Sin embargo, existen problemas:

- Persisten inseguridades en la fijación de prioridades. ¿Qué necesitan sobre todo los profesores? Desde hace un año está en marcha una investigación empírica fundamental sobre los problemas del profesorado y las necesidades de la formación permanente.
- Hay inseguridades en la cuestión de una acción duradera de la F.P.P. Sólo se llega a una parte del profesorado. ¿Qué transferencia hay hacia el resto? Una primera evaluación, "un año después", sobre el curso "enseñanza por proyectos" ha mostrado una acción positiva incluso en los profesores que no han seguido el curso. Sin embargo, tal cuestión necesita ser replanteada (5).
- Por último, una preocupación actual: la situación económica y presupuestaria no permite incrementar los fondos de la F.P.P., y con ello imposibilita nuevos cursos. Quedan todavía muchos y urgentes problemas.

## 6. *Bibliografía*


BLACKBURN Y MOISAN: *La formación permanente del profesorado en los doce miembros de la Comunidad Europea.* Estudio de la Comisión de las Comunidades (Sittard).

BOHMER, M.: *Formación permanente del profesorado centralizada y descentralizada* (Weinheim y Basel, 1983).

BRELOER, DAUBER, TIETGENS: *Orientación de participantes y autodirección en la formación de adultos* (Braunschweis, 1988).

BOOS-NUMMING: *Enseñanza para alumnos extranjeros.* Encuesta a los participantes 1981-82 (Soest, 1983).

ELSHOLZ, H.: *Enseñanza para alumnos extranjeros.* Encuesta a los moderadores (Soest, 1984).

FISHER, D.: *Instituciones para la formación de profesores* (Münster, 1986).

HAENISCH, H.: *Informes de evaluación de diversos cursos de F.P.P.* (Soest, 1984-1987).

KLEMM, ROLFF; Y TILLMAN: *Formación para el año 2000* (Hamburg, 1985).

KLAFKI, W.: *Nuevos estudios para una teoría y una didáctica de la formación* (Weinheim y Basel, 1985).

FLIPPERT y otros: *Formación permanente del profesorado en general* (Stuttgart, 1983).

SCHMIDT, A.: *Didáctica de la formación permanente del profesorado,* tomos I y II (Hannover, 1979-80).


(5) Haenisch, Hans: *Un año después, efectos de un curso de formación permanente del profesorado.* (Soest, 1984).

# LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN LA ENSEÑANZA

M.ª MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza es una práctica especial que resulta difícil de retratar con nitidez. Puede decirse que camina hacia la búsqueda de su propia identidad y ellos por tres motivos:

— Es una labor relativamente reciente, entendida desde un punto de vista estrictamente pedagógico, tanto por lo que se refiere al ejercicio práctico como al análisis teórico. Como evidencia puede mencionarse que, por ejemplo, mientras en 1981 Louis hablaba de la falta de explicitación del rol de apoyo externo y venía a decir que se echaban de menos marcos teóricos desde los que avanzar en su estudio, Conoley en ese mismo año agrupaba una serie de trabajos en los que, con matices, hay concordancia en la configuración de la función y el interés se centra en indagar sobre modelos y estrategias de actuación en los contextos ya examinados. La preocupación por conceptualizar la función desde un punto de vista pedagógico (1) se ha mantenido prácticamente hasta ahora, y tal tendencia se ha recogido en publicaciones recientes en nuestro país (por ejemplo, en Escudero, 1989).

> No hace tantos años que se ha empezado a pensar y a trabajar en asesoramiento en la enseñanza o en el apoyo a las escuelas y se ha hecho principalmente recurriendo a modelos e imágenes tomados de otros campos profesionales que con más anticipación se han preocupado por adaptar esta labor a su contexto. Tanto los profesionales que se ocupan de esta labor, asesores o agentes de apoyo, como los que participan en ella, profesores y centros educativos, se ven en la obligación de abordar modos de desarrollo de esta práctica aplicando comprensiones y rutinas procedentes de experiencias no específicamente ligadas al asesoramiento. Esta forma de actuar es natural, pero corremos el riesgo de desvirtuar la labor de asesoramiento si no nos tomamos la molestia de indagar en su peculiaridad. Clarificar la especificidad del asesoramiento en la enseñanza parece por tanto imprenscindible.

— Dado que otros ámbitos profesionales se han anticipado en su configuración, la consideración dada a la labor de asesoramiento en éstos, concretamente en la Psicología Educativa, la Organización y el Trabajo Social ha pesado a la hora de pensar en su transferencia a la enseñanza.

— El *asesoramiento,* en su vertiente más pedagógica, *ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación* con fronteras difíciles de delimitar: *supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa.*

Con este panorama parece verosímil sostener que la definición del asesoramiento se sitúa en una encrucijada de campos de actuación en los que se desarrolla solapada con otras

prácticas. Los propósitos y los procedimientos de éstas no siempre están en concordancia con los más genuinos del asesoramiento. Así, puede explicarse la *falta de unanimidad* que se advierte tanto al *pensar en la denominación como* en las *funciones esenciales de esta labor.* Parece por tanto imprescindible intentar caracterizar la identidad de dicha labor desde su propia especificidad y en el campo peculiar de la enseñanza. Éste es el propósito de nuestro trabajo.

Veamos primero su relación con los tres campos de actuación pedagógica mencionados y luego retrataremos las claves idiosincrásicas de la labor.

## Asesoramiento y Supervisión Educativa

El asesoramiento se relaciona con la supervisión educativa —inspección en el contexto europeo— en tanto que se ha pretendido incorporar a las funciones administrativas de control y dirección la función de apoyo. Así, no es extraño encontrar en la estructura jerárquica, tradicionalmente organizada en función de la responsabilidad en la dirección, algunos papeles relacionados con el asesoramiento, que suelen ocupar los últimos escalones.

No obstante, por influjo de las nuevas tendencias colaborativas, la pretensión más extendida es que haya cierta combinación entre los roles de apoyo y los de la dirección (2). El problema es, como puede suponerse, que no siempre están confortablemente unidos (Hawkins & Shohet,1989). Los conflictos que se desprenden de esta situación han sido puestos en evidencia en los estudios que han acometido la identificación de la función del inspector en Gran Bretaña, un caso paradigmático, puesto que explícitamente se ocupa de ambas tareas. Así, Bolam *et al.* (1978), al investigar su papel en relación con la mejora de las prácticas educativas constata que, con respecto a su actuación como agentes de cambio, resulta difícil combinar ambas funciones y que raramente adoptan papeles genuinos de asesoramiento respecto de las innovaciones, sino de formadores, defensores o mensajeros de la innovación, aun así la mayoría de ellos se ven como facilitadores. Como cabría esperar, los profesores perciben su labor mucho más cercana al control que al asesoramiento y manifiestan su preferencia por éste último (Bolam, *et al.,* 1978; Winkley, 1985). No obstante, la orientación de la política educativa en el Reino Unido hacia la rendición de cuentas y el control está haciendo que aumenten las presiones gubernamentales para incrementar las labores de control en detrimento de las de apoyo (Winkley, 1985; Bolam, 1989). Esta tendencia resulta particularmente problemática porque en la misma línea administrativa y ocupando los últimos lugares en la jerarquía, se sitúan los denominados profesores/asesores, que exclusivamente se dedican al apoyo y sufren las mismas presiones para "convertirse en guardianes del National Curriculum" (Holly & Southworth, 1990).

Una aproximación que pretende ligar estrechamente supervisión y asesoramiento en la enseñanza la constituye el asesoramiento orientado hacia la dirección. Esta "variante" pone de manifiesto la potencialidad de la función de asesoramiento para adaptarse a los requerimientos de los demandantes de la ayuda, pero también muestra el creciente interés de estudiosos y administración por las labores de dirección en educación —una tendencia que, para algunos autores, no deja de ser sospechosa—. Gray (1988: pág. 7) se refiere a esta modalidad de asesoramiento como "una relación de ayuda proporcionada por personas que tienen una particular gama de

«El asesoramiento, en su vértiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa»

destrezas para ayudar a directivos y a otros sujetos en organizaciones a comprender más claramente lo que es su ocupación y cómo podría llegar a ser más eficaz". Como se aprecia, manteniéndose el planteamiento de ayuda, propio del asesoramiento, sin embargo se reduce la finalidad a aumentar la eficacia en el desempeño de la función de los sujetos. Unas miras ciertamente estrechas, ligadas casi exclusivamente al funcionamiento de la estructura administrativa, si tenemos en cuenta los propósitos específicos a los que sirve la labor de asesoramiento, como tendremos oportunidad de constatar más adelante.

## Asesoramiento y formación permanente del profesorado

La Formación Permanente del Profesorado ha sido y sigue siendo el ámbito preferente de actuación de las administraciones educativas empeñadas en procesos de cambio del sistema, más o menos comprometidos. Aunque algunas definiciones de esta práctica, por su amplitud, incluyen el asesoramiento dentro de su campo de influencia —por ejemplo Eraut (1989: 2749) considera como un tipo especial de formación en servicio una acción de "asesoramiento en el que se proporciona consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por otro profesor compañero, supervisor, consejero de distrito o asesor externo"— hay que decir que en su orientación tradicional hay poco espacio para el apoyo; y ello porque fundamentalmente ha respondido a un modelo de déficit, es decir, se ha entendido que la necesidad de formación del enseñante se debe a la obsolescencia y/o ineficacia de éste.

Sin embargo, nuevos aires hacen presagiar amplias zonas de encuentro entre ambas labores. De la mano del movimiento del desarrollo del currículum se proponen *nuevos modos de entender* la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. Ya se hable de desarrollo del *staff,* desarrollo escolar y formación centrada o basada en la escuela, la característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado (4). Casi todas ellas se articulan en torno a estrategias de resolución de problemas y su propósito es el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen el autoperfeccionamiento o la autorrenovación del profesor y de la escuela como organización. Como menciona Hopkins (1989), los *dos criterios claves para este tipo de estrategias deberían ser, en primer lugar, realizar las prácticas de formación continua en el nivel de la escuela y,* en segundo lugar, *unirlas con la estimulación de ciertos rasgos internos de la organización de la escuela.*

Las claves de esta nueva orientación, aunque con matices diferenciales en función de las opciones, son las siguientes:

*a)* Los contenidos responden a necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan en la formación y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza, de manera que orientaciones basadas en la resolución de problemas han sido adoptadas para articular estrategias formativas.

*b)* Prima la orientación hacia la reflexión como nexo de unión entre la teoría y la práctica y el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación de la labor profesional, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula, el análisis biográfico o autobiográfico, la caracterización del conocimiento práctico, el análisis casuístico, la realización de diarios y ensayos.

*c)* El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o

toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo.

*d)* Los agentes suelen estar empeñados en acciones colaborativas donde prima la colegialidad. Profesores trabajando con profesores es una opción que se potencia.

*e)* El proceso de formación se realiza en el lugar de trabajo de los participantes, es decir, la escuela es el escenario privilegiado y se considera una actividad intensa y continua.

Como se advierte, la conjunción de innovación y formación está contribuyendo a dar relevancia a la labor de asesoramiento, no sólo porque se contemple como función de los asesores, sino porque plantea cambios en la estrategia, el contenido, la relación entre los participantes y el contexto de la formación, que coinciden con claves genuinas de la labor de asesoramiento.

## Asesoramiento e innovación educativa

Es en el ámbito de la innovación y del cambio educativo donde más explícitamente se ha abordado el asunto del asesoramiento. Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, *concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc.* Este propósito hace que sea necesario plantearse un tipo de estrategia de influencia distinta a la formación. Y el asesoramiento se presenta como la acción más apropiada.

Ello es debido a que se orienta prioritariamente hacia la donación de una ayuda focalizada que contribuye a mejorar la situación de las personas implicadas.

*Tal planteamiento aparece reflejado cuando se define la acción de apoyo,* que puede considerarse sinónimo de asesoramiento, y también cuando se habla de cómo actúan los sujetos que la desempeñan. *El apoyo se define como* un proceso de ayuda a la mejora escolar que puede adoptar la forma de formación, asesoramiento y provisión de información o materiales y que excluye funciones puramente regulatorias de evaluación del funcionamiento de una escuela o de prescripción de ciertos procesos o actividades (van Velzen, *et al.,* 1985). De los sujetos se habla en los siguientes términos:

— asesores que ejercen una labor de ayuda a las escuelas con objeto de comprenderse a sí mismas y darles asistencia para hacer elecciones juiciosas sobre sus vidas profesionales y sus ambientes de trabajo (Dalin & Rust, 1983);

— auxiliares especiales de programas de mejora escolar que actúan como facilitadores y asesores, generalmente no actúan como directores o supervisores, sino que su función es de ayuda (Miles, Saxl & Lieberman, 1988);

— facilitadores cuyo trabajo consiste en facilitar medios para asistir a otros de manera relevante con respecto a los asuntos de éstos y con el fin de que lleguen a ser más eficaces y diestros usando nuevos programas y procedimientos (Hall & Hord, 1987).

Como puede suponerse, la concepción de la labor de asesoramiento ha estado sujeta a los avatares que han sufrido la teoría y la práctica del cambio educativo, ya que claramente está al servicio de la idea de cambio que, más o menos explícitamente, sostiene el proyecto de mejora desde el que se ofrece o crea el servicio de apoyo. De manera que *en su origen* han primado los planteamientos gerencialistas o centro/periferia que abogaban por la transferencia lineal de la mejora desde las estructuras ex-

ternas hacia los centros. Sin embargo, la evolución seguida —paralela a la descrita en la supervisión educativa y la formación permanente— no sólo se orienta hacia la reconstrucción del cambio por parte de los participantes, sino hacia la definición interna del mismo.

*En líneas generales puede advertirse una evolución de la transferencia a la facilitación y de la prescripción a la colaboración.* Es decir, básicamente *se ha pasado de orientar la ayuda en función de las demandas del programa de mejora a adaptarla a las necesidades y problemas de los profesores y los centros educativos.*

Dentro de esta orientación general, *las posturas frente al asesoramiento han sido concretadas en dos esquemas* comprensivos que han sido sistematizados por Louis *et al.* (1985) en relación con el funcionamiento del sistema Externo de Apoyo (5), uno, *orientado hacia los procesos* y otro, *orientado hacia la tarea,* y que han servido para caracterizar tanto la estructura de apoyo como los roles. Estos dos modelos prácticamente aparecen en la mayoría de los campos profesionales revisados y tienen su origen en el ámbito de la Organización. Se caracterizan del siguiente modo:

Énfasis en proceso-Énfasis en contenidos.

Toma de postura-Neutralidad.

Centrado en grupos-Centrado en individuos.

Servicio comprehensivos-Servicios limitados.

Enfoque práctico-Enfoque reactivo.

Potenciación de capacidad-Ayuda directa.

Relación personal-Relación impersonal.

Foco en organización-Foco en individuos.

«Por influjo de las nuevas tendencias colaborativas, la pretensión más extendida es que hay cierta combinación entre los roles de apoyo y los de dirección»

Aunque estos dos enfoques permiten clarificar posturas, no está claro que deban aplicarse tal cual al diseño de iniciativas de apoyo. Hay autores como Escudero (1992: 23) que consideran que "conviene advertir, sin embargo, que esta categorización no podría ser considerada dicotómica. Cuando se piensa no sólo en elaborar un esquema para la descripción, sino en el establecimiento de ciertas orientaciones para la acción, hay que optar por soluciones que integren adecuadamente aportaciones de una y otra estrategia". Sin embargo, *se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes* (Little, 1985; Lieberman, 1986 y 1990).

Si revisamos las formas que adopta el asesoramiento en el ámbito de la mejora educativa la nota predominante es la multiplicidad de opciones, característica que está presente en la estructura de apoyo, los roles y las funciones.

- La **estructura de apoyo,** que se concreta en un amplio abanico de posibilidades con respecto a la categoría profesional de los sujetos que la ejercen, las instituciones que los amparan, las funciones que se combinan con la de apoyo y los recursos humanos y financieros que moviliza. Todos ellos aspectos que condicionan la práctica

"De la mano del movimiento de desarrollo del currículum se proponen nuevos modos de entender la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. La característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado."

"El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo."

del asesoramiento, tal y como puede apreciarse en la siguiente clasificación de contextos:

El tipo contextual I, a grandes rasgos, se caracteriza por (Jansen & Merten, 1989):

— El rol de agente de apoyo es asumido por un inspector, formador/desarrollador.

— El apoyo se inicia de modo centralizado y adopta formas relacionadas con inspección, investigación/diseminación y formación permanente centrada en áreas, en profesores individuales y realizada fuera de la escuela.

— La escuela es vista como una organización homogénea.

— Los líderes escolares son administradores.

A su vez, el tipo contextual II presenta las siguientes notas distintivas (Jansen & Merten, 1989):

— Los grupos y las escuelas son considerados de forma global.

— Se aplican como tácticas de apoyo, desarrollo organizativo, asesoramiento y formación centrada en la escuela.

— Las escuelas se consideran heterogéneas dentro y entre las comunidades locales, son controladas en parte por grupos de padres.

— El profesor es visto, en parte, como profesional y autónomo y, en parte, como participante en la administración y la dirección.

— Directores y administradores son considerados líderes instructivos.

Por comparación con el tipo I se observa que, puesto que la presión desde arriba es más limitada, la escuela está en disposición de negociar con el Sistema Externo de Apoyo contenidos y procedimientos de apoyo y, en algunos casos, pueden buscar justo aquel apoyo que consideran más adecuado a sus necesidades. En consecuencia, el Sistema Externo de apoyo tiene un poder de influencia sobre las escuelas limitado y debe adaptar el apoyo a sus necesidades. Esto requiere un conocimiento específico de cada escuela y conduce a desarrollar un apoyo hecho a la medida. Por parte de los agentes de apoyo, esta orientación demanda considerables destrezas profesionales, recursos y tiempo para actuar de modo flexible. Se da, por tanto, una intervención más directa e intrusiva en el proceso de cambio que acontece en escuelas individuales.

• Los **roles:** bajo la denominación genérica de agentes de cambio, se propone una gran variedad de ellos, en consonancia con la gama de tareas que desempeñan y la orientación del asesoramiento que se respalda. El criterio con que se define el espectro de roles varía. Así, los tres roles identificados por *Havelock* (1969) responden al *papel del agente en relación con su participación en procesos de trasferencia y/o mediación del conocimiento: dador de soluciones, mediador de información y colaborador en la identificación de problemas.* Lippit & Lippit (1986) identifican ocho papeles en función del criterio de directividad/no directividad. La gama va desde el rol más persuasivo, el abogado o agente comprometido, hasta el menos implicado, el observador objetivo. Entre ambos se sitúan el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos y el asesor de procesos. Para Little (1985), el rol puede ser examinado desde tres perspectivas en relación con el *status* que posee:

1. Asesor como un igual que modela relaciones profesionales productivas cuando se le pide.
2. Asesor como un profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.
3. Asesor como un colega cuyos demostrados conocimiento, destrezas y energía le dan derecho para iniciar el trabajo como asesor.

*En general, se considera que los roles, ni tienen límites precisos, ni son inamovibles. Están abiertos a combinaciones y, sobre todo, a interpretaciones en función de ciertos criterios;* como por ejemplo, la naturaleza del contrato, las metas, las normas y patrones del sistema/cliente y del propio agente de apoyo, las limitaciones e inclinaciones del agente de apoyo, su experiencia profesional anterior, la ubicación con respecto al sistema cliente (interno, externo) y los acontecimientos que rodean el proceso de asesoramiento (Lippit & Lippit, 1986).

En este mismo apartado cabría incluir una clasificación de roles, de orden superior, por tener rango de enfoque o modelo. Nos estamos refiriendo a la tipología de *orientado hacia las tareas y orientado hacia los procesos* ya descrita. Esta clasificación modélica permite situar el espectro de roles en relación con claves de comprensión de su ejecución y construcción que trascienden las cuestiones relativas al rol y le sitúan en un contexto de mayor alcance teórico. Con ese sentido, se propone considerar los roles situados en un continuo cuyos polos estarían ocupados por los modelos de "procesos" y de "contenidos" (Escudero, 1992).

• Las **funciones,** cuya variedad lleva a algunos autores a calificar la acción de asesoramiento como *multifuncional* (Escudero, 1992).

La revisión de las funciones asignadas al Sistema Externo de Apoyo constituye un punto de partida insoslayable. Louis *et al.* (1985) identifican las siguientes:

1. Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
2. Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
4. Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.
5. Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
6. Planificación en las escuelas.
7. Establecimiento de relaciones entre escuelas o grupos implicados en proyectos similares.
8. Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.
9. Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
10. Apoyo a las escuelas para desarrollar sus propias dinámicas de cambio.
11. Creación de capacidades, ayudando a las Escuelas a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Stillman & Grant (1989), en el Reino Unido, configuran una lista de funciones o tareas asignadas a los profesores asesores extraídas de respuestas dadas por los inspectores. *La mayoría de las tareas identificadas están asociadas a dos funciones principales: aconsejar de forma directa a los enseñantes* en la escuela en relación con

el *currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos.* Otras tareas que pueden señalarse son asesorar a escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza y participar en la organización y mantenimiento de Centros de Profesores. Los mismos inspectores consideran que los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la ampliación, que los autores identifican con la adopción de una postura más generalista. Curiosamente identifican ésta con un mayor compromiso en la representación de la autoridad, mientras que la posición de especialista permite un desempeño más libre y crítico (6).

Harland (1990) ha realizado, a nuestro juicio, un estudio camuflado del rol de los profesores asesores (7), a través de la evaluación de tres equipos de estos profesionales que trabajaban en Matemáticas, Tecnologías de la Información y Valoración. A su entender, este grupo de profesionales constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles variados. Identifica seis funciones principales que en la práctica se superponen: promoción del desarrollo del currículum y del personal de la escuela y trabajo con los profesores en sus clases, organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres, investigación y revisión de la práctica existente en ciertas áreas del currículum o la dirección escolar, implementación del currículum y de la política, coordinación de profesores asesores y de iniciativas de formación y administración en una tarea específica.

Como se aprecia, la caracterización del asesoramiento en la enseñanza se presenta como un asunto complejo con gran variedad de alternativas y de campos de influencia. Pero fundamentalmente se pone en evidencia que, dada la específica naturaleza de la actividad educativa, el asesoramiento constituye una práctica *sui generis* (Golby & Fish, 1990), en la que sin embargo nos movemos utilizando, tanto en el plano de la conceptualización como en el del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad social. Es por ello que resulta necesario esclarecer su peculiaridad, procurando además, remitirnos a su campo específico. Vamos a dedicar los próximos epígrafes a precisar las notas esenciales que otorgan a la labor de asesoramiento en la enseñanza su especificidad.

«Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc. »

## Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza

Las definiciones de la labor de asesoramiento permiten considerar inicialmente sus aspectos diferenciales. Examinemos algunas.

— "...una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio" (Lippit & Lippit, 1986: 41).

— "...un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de *status* coordinado. Se inicia por el cliente, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:

- ofrecer un punto de vista objetivo;
- ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas;
- ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del cliente;
- apoyar al cliente en las elecciones hechas;
- incrementar la conciencia del cliente con respecto a los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes" (Aubrey, 1990: 3).

— "...un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora" (Kadushin, 1977: 25). "La finalidad de la ayuda persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción, y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto a ese problema concreto se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares" (Kadushing, 1977).

Es decir, se puede concluir que *la actuación de asesoramiento implica una interacción entre profesionales,* puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre las personas que interactúan, *el objeto de la misma lo constituyen asuntos y problemas circunscritos a la práctica,* y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción, ambas partes, *asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados.*

Profundizando en estos matices proponemos ciertas notas claves del asesoramiento, cuyo estudio, a nuestro juicio, ofrecerá cauces de comprensión más apropiados para configurar la identidad de esta práctica.

— Proceso de ayuda y apoyo.

— Orientado hacia el cambio o la mejora.

— La responsabilidad recae en los asesorados.

— La pericia del agente de apoyo.

— La credibilidad del agente de apoyo.

— La colegialidad.

Veamos cada una de ellas con mayor detenimiento.

## 1. Proceso de ayuda y apoyo

La idea de ayuda hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema. Es decir, la ayuda se justifica en cuanto tal, en la medida en que responde al problema que siente o que tiene el ayudado, y su prestación exige el desarrollo de procesos de interacción interpersonal. Al mismo tiempo, implica considerar la acción del que ayuda como secundaria respecto de la que desempeña el ayudado.

La ayuda ha estado presente en las relaciones humanas fundamentalmente debido a los vínculos afectivo-sociales del grupo de pertenencia y a los impulsos humanitarios y solidarios que llevan a auxiliar a sujetos de fuera de éste. Las formas de ayuda han ido evolucionando hacia la organización de acciones y distribución de responsabilidades para la ayuda social, de manera que ha terminado por configurarse un campo profesional que tiene el propósito deliberado de ayudar y una práctica profesional dedicada específicamente a la ayuda. La acción

profesional entendida como ayuda es el rasgo que caracteriza la práctica del Trabajo Social (Ander-Egg, 1985). Dentro de este campo, el asesoramiento se ha caracterizado con especial claridad en relación con la donación de ayuda. La ayuda tiene que ver con la resolución de un problema de interés para el ayudado. Sin embargo el alcance de la ayuda puede ir más allá si ésta se entiende como desarrollo profesional o social, es decir como "...la acción de promoción, de trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidades aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, 1985: 114).

«Se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes»

La idea de apoyo procede también del campo del Trabajo Social y se refiere a una acción de influencias sobre las situaciones que beneficia el desenvolvimiento de otras personas. Fue aplicada por primera vez en el ámbito de la Salud Mental por Caplan (en Caplan y Killelea, 1976) refiriéndose a Sistemas de Apoyo como un conjunto de agregados sociales que se mantienen en continua interacción con otros individuos, con una red, un grupo o una organización, y que proporcionan a los individuos oportunidades para recibir *feed-back* sobre ellos mismos y sobre la validez de las expectativas que sostienen sobre otros, de manera que pueden compensar las deficiencias en estas comunicaciones dentro del contexto comunitario más amplio (8). En definitiva, se trata de un recurso que permite evitar el aislamiento y asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones interpersonales sostenidas por redes de apoyo (9); un propósito que tiene clara resonancia en el ámbito de la práctica de la enseñanza.

A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales. De hecho tanto la noción de enlace que subyace a este planteamiento como la más explícita de red se han utilizado con profusión en toda la literatura sobre asesoramiento.

El apoyo fundamentalmente se construiría sobre redes emergentes de interacción, es decir, sobre sujetos con enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos (O Neil & Loomes, 1982). Con respecto a los aspectos que cubrirían las redes de apoyo profesional pueden señalarse los siguientes:

— Apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias.

— Información y consejo.

— Ayuda material.

— Contactos sociales positivos.

— Apoyo afectivo y emocional.

Esta serie de dimensiones pensadas inicialmente en el plano del desarrollo sociopersonal tiene clara traducción en el ámbito de la práctica profesional del apoyo. Por ejemplo, tanto la primera como la última se han considerado en procesos de asesoramiento desde el punto de vista de compartir significado (Easen, 1991) y los tres restantes son funciones que asume explícitamente el apoyo externo (van Velzen *et al.*, 1985). Insertar el apoyo en estructuras organizativas formales supone tener en consideración cuestiones como el tamaño y la organización, el tipo de relación que sustenta los enlaces de la red (familiares, económicos, educativos, profesional) y la naturaleza de las interacciones que se dan (apoyo emocional, información, etc.) (Sánchez Vidal, 1991).

Como se aprecia, *ambas ideas —ayuda y apoyo— otorgan al asesoramiento una cualidad excepcional en relación con las prácticas habituales en la enseñanza.* Con respecto a la ayuda, porque pone en entredicho la jerarquización de posiciones que caracteriza la relación pedagógica, ya que supone considerar al otro en su singularidad y establecer una relación más igualitaria y claramente orientada hacia la mejora de la situación del otro. Y en el caso del apoyo, porque "Lo radical de este enfoque puede apreciarse en su justa medida si tenemos en cuenta que la actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartamentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos" (Escudero & Moreno, 1992: 10).

## 2. Orientado hacia el cambio o la mejora

El cambio se ha convertido en pretensión, casi obsesión, de casi todos los ámbitos de acción que involucran relaciones de influencia desde la Psiquiatría a la Enseñanza, desde la Supervisión a la Ayuda Mutua.

¿Qué matices diferenciales pueden otorgarse al asesoramiento en relación con el cambio? En primer lugar, cabe decir que *el asesoramiento se plantea como una labor profesional que intencionalmente persigue la mejora de los asesorados,* es decir, *el cambio.* Así se explica la recurrencia de los términos afines a la idea de mejora, sea cual sea el ámbito de acción en que se circunscribe el asesoramiento, cambio, agente de cambio, innovación, etc. Esta pretensión se da tanto en relación con el objetivo inmediato que tiene que ver con el motivo concreto que desencadena la interacción consultiva como con el objetivo mediato con claras connotaciones de desarrollo profesional.

El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido; difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional, y comprometido por lo cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio. Teóricamente puede sostenerse que, en último término, el ejercicio del asesoramiento está condicionado por las exigencias de la agencia y/o del programa que patrocina o al que pertenece (Louis, 1981). El equilibrio entre ambos se plantea como una cuestión comprometida (Dalin & Rust, 1983), máxime cuando la responsabilidad de la puesta en práctica del consejo recae en el asesorado.

La idea de mejora supone considerar a un tiempo la introducción de elementos novedosos y la producción de una transformación. Ambas dimensiones tienden a considerarse en relación con la situación que vive el asesorado, y su definición varía con la opción desde la que se realiza el asesoramiento: la transmisión de conocimientos específicos y prácticas preestablecidas o la vivencia de procesos desarrollados por los propios asesorados (Loucks-Horsley & Crandall, 1986). En ambas posturas, plantearse el alcance del cambio supone examinar a qué nivel se consideran los elementos personales, organizativos y políticos del cambio y cuál es la pretensión de incidencia en cada uno de ellos.

En principio, se observa que el cambio pretendido se adscribe a una opción desarrollista, si sobre todo se dirige hacia la capacitación de los sujetos. Fundamentalmente se alude a la resolución de problemas como estrategia. La resolución de problemas conecta con un

> "La mayoría de las tareas están asociadas a dos funciones principales: asesorar a los enseñantes en la escuela en relación con el currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la adopción de una postura más generalista."

planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas (Schön,1987). De manera que, por un lado, aludir al problema conlleva conocer lo que hay, centrarse en lo claramente mejorable a partir de la definición del sujeto y, por otro, mencionar su resolución remite a procedimientos específicos de trabajo que, con bastantes variantes, vienen a calificarse como proactivos y prácticos y que están en la base de casi todas las propuestas formativas de corte reflexivo.

No obstante conviene considerar las limitaciones que presenta esta orientación cuando "el problema se plantea como una simple cuestión de ayuda *técnica* destinada a facilitar a la escuela los conocimientos expertos para empezar desde donde se encuentra" (Popkewitz, 1988: 179) y los procesos reflexivos únicamente se aplican en el plano de lo pragmático. Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción, así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto enel discurso educativo como en la acción práctica (Zeichner, 1987).

Para trabajar en esta línea se proponen esquemas de desarrollo de la labor de asesoramiento muy cercanos a procesos de investigación colaborativa e investigación-acción (Someck, 1991). En general incluyen un conocimiento exhaustivo del contexto de actuación y de la situación de partida, delimitación y definición de problemas y desarrollo de estrategias en las que se articula una evaluación del proceso y del impacto que regula el desenvolvimiento de la labor de asesoramiento y la pone en relación con procesos paralelos de investigación del profesor.

> "A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así, se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales."

## 3. La responsabilidad recae en los asesorados

En la interacción de asesoramiento, los asesorados suelen ser considerados los principales responsables de las decisiones claves que se toman. Veamos cuál es el alcance de dicha responsabilidad.

Puede decirse que en términos generales se reconoce a los asesorados poder para *establecer los límites de la relación* —es decir, para iniciar, mantener y clausurar la relación— *y para implementar la "solución"*. Queda más en el aire cuál es su participación al definir el problema y diseñar la estrategia de mejora. Aunque el asesoramiento exige una disposición del asesorado que es indicadora de cierto nivel de implicación por parte del sujeto o de la organización (10), esto no resuelve el asunto del grado de control que ejerce sobre el proceso de elección de las cuestiones sustantivas —es decir, del problema— y procedimentales.

En principio, hay tendencia a definir la relación de asesoramiento en función del asesorado, lo que pone en evidencia que se le supone cierto poder para orientarla, ya que no sólo lleva la iniciativa, sino que en su mano está aceptar o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo (11). En este sentido se dice que la responsabilidad recae sobre el asesorado. Pero realmente ¿qué supone esto?: "No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión.

Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer, poder saber por qué se hace algo, poder evaluar de

antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder" (Ranjard, 1988: 65).

Aludir en este sentido a la responsabilidad del asesoramiento en absoluto implica eximir al asesor de responsabilidad sobre las consecuencias de su actuación, sino evitar que se limiten los derechos de los asesorados al tomar sus propias decisiones (O'Neill & Trickett, 1982).

«La actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartamentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos» (Moreno).

*Un mecanismo que se utiliza para salvaguardar el poder del asesorado es el contrato.* El contrato sienta las bases de la relación, puesto que supone negociar más o menos explícitamente las condiciones de la intervención y los derechos y los deberes mutuos (Conoley, 1982). Suele incluir el problema, los procedimientos utilizados, las acciones, el tiempo, el papel del asesor, el espacio del asesor, los momentos en que se podrá disponer de él, el momento de los encuentros, la recepción de informes y la confidencialidad. Todos ellos "problemas vivos que deben examinarse en cada caso y con todo cuidado" (Walker, 1989: 46), incluida la decisión de a qué niveles de la organización es necesario negociar un contrato (Alpert, 1982).

En la investigación naturalista y en la evaluación democrática el contrato constituye un elemento de gran trascendencia, por lo que examinar su tratamiento puede ofrecernos más pistas al respecto. En estos ámbitos se suelen utilizar *principios de procedimiento* para formalizar las relaciones en términos contractuales y vienen a funcionar como códigos de confidencialidad (Someck, 1991) (12). Es decir, se producen procesos de acuerdos entre las partes (13) con respecto a la confidencialidad y al control de la información por parte de los participantes (Simons, 1977); precaución necesaria porque "cuando se trata de una tarea local e inmediata que en parte se concibe como un servicio a los que participan como sujetos o a quienes ejercen el control inmediato sobre ellos, se hace necesario un control más estricto. Este sentido de inmediatez y relevancia es lo que explica que el problema que nos ocupa adquiera particular importancia en los estudios de evaluación y a la vez justifica el estricto control... en lugar de la confianza mutua" (Walker, 1989: 45-46). Los contratos, como formalizadores de la acción de asesoramiento, permiten clarificar derechos y deberes y sitúan la relación asesor/asesorados en un plano profesional.

Ponerse de acuerdo sobre estos aspectos suele *implicar un proceso de negociación, que debe ser continuo,* porque se hace necesario tener conciencia de las cuestiones siempre activa y vigilante, así como el mayor número posible de formas de asegurar una acción prudente (Walker, 1989). No se trata de la búsqueda del consenso, sino de un proceso negociado *democráticamente* (Elliot, 1990). Por eso parece conveniente contar con la posibilidad de renegociar el contrato (Pipes, 1981).

Como una acción distinta a la negociación se plantea la acción de dar control a los participantes. Esto supone reconocer "el derecho a que les pertenezcan los hechos de sus propias vidas", que se concreta asegurando modos de acceso a los datos, tiempo para considerarlos y un contexto en que juzgar el uso de sus datos, es decir, cómo y en que términos los datos serán usados (Simons, 1977: 30); aspectos interesantes también en la relación de ase-

soramiento y que llevan a plantear explícitamente asuntos que regulan la propiedad de la investigación que acompaña ciertos procesos de asesoramiento (Someck, 1991) o la propiedad del propio desarrollo de la acción de asesoramiento (McKenna, 1991). En último término estos asuntos obligan a plantearse la dimensión ética de la labor de asesoramiento, en tanto que exigen contestar (y responder en la práctica) quién es el cliente y cuál es su papel y examinar los límites de libertad de pensamiento y acción que tienen los participantes (Snell, 1988).

## 4. La pericia del agente de apoyo

El conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional de asesoramiento en todos los campos de actuación revisados. El agente de apoyo posee un dominio tal en una área específica de especialización que le confiere la categoría de experto. La cualidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento.

Sin embargo, la cualidad del experto debe matizarse. En principio, parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como de ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto. Sin duda no podemos permanecer ajenos a connotaciones de tal denominación, que forman parte de nuestro bagaje cultural (14) y se asocian a opciones de poder (Popkewitz, 1988), en las que la posesión del conocimiento establece un "derecho privilegiado o exclusivo para hablar en y sobre su ámbito" (Larson, 1988: 156). Y, en consecuencia, se produce "la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas" (Larson, 1988: 156). Esta imagen del experto es interactiva, de modo que no sólo puede existir el peligro de que sea sostenida por el agente, sino también demandada por el asesorado: inicialmente pueden darse presiones bastante fuertes a dar rápida y segura información y responder de un modo simplista preguntas conflictivas.

Tal situación dificulta considerablemente el desempeño del rol del agente de apoyo porque pone cortapisas tanto a la asunción de responsabilidad de los participantes como a la dotación de poder. Como advierte Escudero (1992: 96) "...hasta tal punto estarían teóricamente desfasados los modelos de asesoramiento centrados sobre el intervencionismo de 'expertos' en educación, que ni siquiera son acordes con los supuestos que se mantienen con respecto al asesoramiento en otros ámbitos de actividad social en los que abiertamente priman valores como la competitividad, la eficacia y la productividad material". Sin embargo, y por ello mismo, se corre el peligro de conservar más tiempo en la educación "funciones y papeles que en otros sectores han quedado ya fuera de lugar" (Escudero, 1992: 97).

«El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido, difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio»

Además, en ciertos campos profesionales resulta difícil identificar la naturaleza de la pericia de modo incuestionable (Kadushin, 1977). Por ejemplo, en el campo de la enseñanza se plantea el problema del equilibrio entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, ámbitos epistemológicos tradicionalmente incomunicados y característicos de audiencias diferentes. En este sentido, se pueden

constatar algunos problemas en la comunicación entre ambos tipos de conocimiento y en la traducción del conocimiento teórico al práctico, que deben considerarse al examinar el tipo de pericia del asesor. Así, los agentes de apoyo tienden a estandarizar la escuela cuando ésta se ve como única; en vez de proporcionar información práctica ofrecen conocimientos de una área, creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores quieren saber cómo hacer materiales con indicadores específicos que les permitan saber si la práctica que desarrollan es adecuada, el conocimiento suele ser académico en vez de centrado en las necesidades de la escuela, los facilitadores tienen a usar paradigmas de Ciencias Sociales, operan con roles especializados y actúan como expertos; por su parte, los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento (Jansen & Merten, 1989).

Tanto el área de conocimiento como las destrezas que definen la pericia del agente de apoyo se establecen en función de los dos modelos ya referidos. El agente de apoyo puede ser un generalista —y entonces trabaja dentro del modelo de procesos—, o un especialista —y en este caso lo hace con las claves del modelo de contenidos—. También se utilizan como sinónimos experto en procesos y experto en contenidos, respectivamente.

El rol de especialista se asigna a actuantes que se dedican a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente sobre la base de un conocimiento y habilidad considerables en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico (Fullan, 1982). La orientación del cambio en que se produce este trabajo está marcada por la implementación de políticas estructurales, y la misión principal tiene que ver con el apoyo a la implantación de prescripciones externas. "El agente de apoyo externo en el rol de especialista ha sido descrito como una fuente de conocimiento, habilidades y comprensión que puede ser utilizada por grupos trabajando en problemas curriculares e instructivos" (Regan & Winter, 1982 en Nieto, 1990).

> "La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas."

El generalista desempeña su rol ayudando a centros escolares tanto a identificar sus propias áreas de problemas como a diseñar y desarrollar las soluciones adecuadas (Fullan, 1982). La orientación del cambio responde al desarrollo de dinámicas internas y a procesos de potenciación de la escuela como organización. El área de investigación en que se apoyan es aquella que proporciona técnicas de aprendizaje experiencial encaminadas al cambio de conductas y actitudes del personal de la escuela (Nieto, 1990).

En cuanto a la incidencia en la escuela de uno y otro papel, parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes; a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones (Louis, 1981).

Una comparación de ambos a la luz de las tendencias hacia las que camina el asesoramiento pone en evidencia la preponderancia del rol de procesos. Esta relevancia sobrepasa los límites del rol, viene dada fundamentalmente por orientaciones procedentes de ámbitos como el currículum, el cambio educativo, el desarrollo profesional del docente y la organización escolar (Escudero, 1992). En este sentido, la alusión a la necesaria combinación de ambos, que sostienen algunos autores (Fullan, 1982; Louis *et al.,* 1985) debe matizarse en función del

marco teórico e ideológico en que se insertan. Desde nuestro punto de vista ciertas implicaciones del rol de especialista casarían francamente mal dentro de esquemas colaborativos de trabajo con enseñantes o, por lo menos, plantearían dificultades prácticas en la relación de reciprocidad que se propugna.

Cabría preguntarse si la diferenciación entre especialista y generalista, en ciertos contextos, tiene que ver más con el tipo de conocimientos que posee el agente de apoyo que con los restantes aspectos que configuran la opción.

Contando con las diferencias que plantean los dos tipos de agentes de apoyo puede apreciarse, sin embargo, cierta independencia del modelo en relación con las destrezas, ya que se advierte un acuerdo, casi generalizado, sobre la relevancia de las destrezas interpersonales y procedimentales (Conoley, 1981; Schmuck *et al.*, 1977; Alpert, 1982). Las primeras, que están relacionadas con aquellas facetas de la persona que facilitan los procesos de interacción y comunicación con individuos y grupos, incluyen desde la escucha atenta hasta la empatía. Las segundas, fundamentalmente son responsables de las dinámicas de acción y abarcan un espectro muy amplio con estrategias de diagnóstico y comprensión de las situaciones y las organizaciones, identificación y definición de problemas y necesidades, orientación de procesos de negociación, planificación e implementación de las tácticas acordadas y, por último, evaluación. Como ejemplo pueden citarse las habilidades recogidas por Lippit & Lippit (1986) (15):

> "Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción, así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica."

- Para diagnosticar un problema.
- Para hacer un análisis e interpretar los resultados para el cliente.
- Para comunicarse eficazmente con todos los tipos de sistemas/clientes.
- Para ayudar a las personas a sentirse cómodas con el cambio.
- Para mantener y reforzar la energía humana.
- Para tratar con el conflicto y la confrontación.
- Para desarrollar objetivos con el cliente.
- Para ayudar a la gente a aprender cómo aprender.
- Para conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento.
- Para autorrenovarse, etc.

Mención especial requieren aquellas habilidades relacionadas con el trato con adultos y la formación de líderes que requieren el conocimiento de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje de adultos y actitudes de inducción a la responsabilidad, como se verá en el apartado de la colegialidad.

Además hay una serie de cualidades o disposiciones personales que coinciden en señalarse como imprescindibles y se refieren a la madurez intelectual y emocional, a la iniciativa personal, a la ética y la integridad profesional y a la salud mental y física (Kubr, 1983 en Aubrey, 1990). Como por ejemplo: flexibilidad, adaptación a situaciones no familiares y situaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros (Lippit & Lippit, 1986).

Como ya se ha advertido, se da la tendencia a proponer la compaginación de papeles de especialista con papeles de generalista. No obstante, situarse en este continuo en relación con la pericia del agente de apoyo supone situarse con respecto a dos asuntos:

— Competencia metodológica y relación frente a saber sustantivo.

— Especialización en organización escolar frente a especialización en el ámbito del diseño y el desarrollo del currículum.

En nuestro contexto predominan opciones próximas al saber sustantivo y la especialización en áreas curriculares, sin duda debido a la tradicional organización de los profesores en áreas de conocimiento y niveles de enseñanza, pero se observa una tendencia hacia el otro polo por la presión de los nuevos modelos de comprensión y actuación en la escuela.

En último término, plantearse el asunto del tipo de pericia que debe ostentar el agente de apoyo obliga a considerar las relaciones entre conocimiento autogenerado por los participantes (Day, 1990) y, por consiguiente, a pensar en una estrecha relación entre Escuela, Universidad y Estructura de Apoyo Externo. Esto llevaría a proponer que el agente de apoyo actuase como puente entre ambos tipos de conocimiento. Sin duda, a ello contribuye la consideración del profesor como investigador que se plantea explícitamente en muchas experiencias de asesoramiento (Somekh, 1991; McKenna, 1991).

## 5. La credibilidad

La confianza y la apertura que necesita desarrollar el enseñante para ponerse en la situación del asesorado se sustenta en la percepción de la credibilidad (16) del agente de apoyo. *La noción de credibilidad está relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente* de apoyo por parte de las audiencias *y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla.*

Si en el caso de los profesores la validación de su trabajo recae, entre otros, en los alumnos, como rol complementario, en los agentes de apoyo, máxime cuando suele ser habitual que se trasladen del trato con estudiantes al trato con enseñantes, la audiencia responsable de tal validación son los propios profesores. *Este cambio de fuente de validación lleva su tiempo.* Parece difícil para un agente de apoyo, especialmente en los primeros tiempos de su trabajo, cambiar su concepto de aprendices de los niños a los profesores con los que trabaja. Esto no resulta raro porque, a diferencia de lo que sucede en otras profesiones que reciben información de colegas y supervisores sobre su trabajo, los enseñantes sólo la reciben de los estudiantes (Lieberman & Miller, 1990b). Este salto se hace en la mayoría de los casos de modo intuitivo al percibir los criterios implícitos por los que los profesores juzgan el trabajo de los agentes de apoyo (Robinson, 1991). La principal implicación de este cambio es que son otros profesores y no los niños los principales validadores de los sentimientos de credibilidad profesional del profesor asesor (Biott, 1991, pág. 16). *A su vez, por el lado del profesor se plantea la cuestión crítica* para la credibilidad del agente de apoyo de ser considerada la labor de asesoramiento *como un medio de huida del aula* (Biott, 1991), que puede ser especialmente problemático cuando el abandono es permanente (17).

Sin duda la presencia de un contrato proporciona credibilidad a los participantes cuando tienen que informar a las instituciones y a sus iguales y crea una situación en la que todos los sujetos están informados (MacKenna, 1991). En este sentido, la clarificación de los roles contribuye a delimitar los criterios de evaluación del desempeño del rol del agente y contribuye a no obstaculizar los procesos de construcción de credibilidad.

Tomando como punto de referencia los estudios sobre liderazgo realizados con directores escolares hemos aplicado al agente de apoyo un modelo tomado de dicho campo. Nos estamos refiriendo al liderazgo por vínculo (Sergiovanni, 1990). Este autor identifica cuatro tendencias en liderazgo que pueden verse como estadios. De entre ellas nos parece especialmente interesante el liderazgo por vínculo. Este tipo de liderazgo busca aumentar la conciencia que eleva las metas escolares y los propósitos mediante un pacto compartido que vincula a un tiempo al líder y al seguidor en un compromiso moral, satisface necesidades morales y proporciona inspiración para actuar y comprometerse más de lo esperado.

Parece evidente que la acción de asesoramiento puede analizarse desde la capacidad de influencia sobre los sujetos y situaciones (Audrey, 1990). Esta cuestión supone tener en cuenta las fuentes y formas de poder en que se manifiesta el desempeño de la labor (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Puede decirse que las fuentes de poder del asesor fundamentalmente son:

— La personalidad: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.

— La pericia: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a información.

En cuanto a la forma de poder que ejerce, la más adecuada es la influencia. La influencia constituye una forma de poder que se sustenta en la capacidad de configurar decisiones por medios informales o no autoritarios. Se opone a la autoridad como forma de poder que se apoya en el derecho legal a tomar decisiones para gobernar a otros (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Siguiendo a estos autores, los rasgos que la distinguen de la autoridad serían los siguientes:

| Autoridad | Influencia |
|---|---|
| Aspecto estructural y estático. | Aspecto dinámico y táctico. |
| Aspecto formal. | Aspecto informal. |
| Es sancionada por la organización. | No es sancionada por la organización. |
| Sumisión voluntaria de los subordinados. | Sumisión voluntaria, no implica relaciones subordinadas. |
| Fluye hacia abajo y es unidireccional. | Multidireccional. |
| El poder únicamente puede ser estructural. | Puede ser personal y de pericia. |
| Está claramente delimitada. | El dominio, el alcance y la legitimación son ambiguos. |

La cuestión clave en el establecimiento de la credibilidad es la mutua aceptación y el respeto entre profesionales, que presupone habilidad para comunicarse abiertamente y con respecto a través de la negociación continua, el intercambio profesional positivo, las aproximaciones responsables y flexibles y la distancia y el humor frente a las situaciones conflictivas (Davis & Davis, 1988), asuntos muy relacionados con la colegialidad y también con la ética del agente de apoyo.

«La cualidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento»

## 6. La colegialidad

La relación de asesoramiento se ha definido como una relación entre iguales trabajando a un tiempo. En el caso del asesoramiento en la enseñanza la idea que mejor define tal igualdad es la de colegialidad. Ésta se presenta como el princi-

pal requisito para lograr la credibilidad cuando la labor de asesoramiento se plantea en términos colaborativos.

La colegialidad ha sido utilizada desde planteamientos colaborativos como impronta distintiva de la interacción entre profesionales que se consideran colegas y trabajan cohesivamente (Lieberman & Miller, 1990b).

La colegialidad en relación con el agente de apoyo supone asumir una serie de creencias relacionadas con la participación del profesor en la escuela y la búsqueda de situaciones mutuamente satisfactorias (Bell, 1990). Estas creencias serían las siguientes (Filley, 1975 en Bell, 1990: 44):

— Creencia en la posibilidad de una solución o de un desarrollo mutuamente aceptable o apropiado.

— Creencia en el deseo de una solución mutuamente aceptable.

— Creencia en los beneficios de la cooperación más que en los de la competición.

— Creencia en que todos y cada uno somos igualmente válidos.

— Creencia en que las visiones de los otros son un testimonio legítimo de su posición.

— Creencia en que las diferencias de opinión son útiles.

— Creencia en la honradez de los colegas.

Todas estas creencias se apoyan en la responsabilidad de los asesorados para tomar las riendas de su propio desarrollo. Tal posición constituye una llamada de atención sobre la imagen del enseñante que sostiene el agente de apoyo y la postura que toma ante los dilemas que surgen en la conducción del proceso.

El primer asunto obliga a abordar el tema de las posiciones que ocupan agente de apoyo y profesor. Las relaciones recíprocas dependen de las posiciones respectivamente ocupadas. Las relaciones jerarquizadas fundadas sobre diferencia de *status* bloquean la reciprocidad de los intercambios y la instauración de diálogo.

> "Parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes; a su vez, el rol generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones."

En el caso de relaciones entre colegas, el poder ligado al rol tiene que ser un producto de las relaciones y no algo previo, tiene que ser transitorio y relativo a una finalidad que el grupo se haya fijado. Ese es el sentido de la autoridad compartida (Postic,1982) y de la autoridad colegial (Lortie,1964, en Hoyle,1986), es decir, profesionales iguales que gobiernan sus asuntos a través de procedimientos democráticos.

Y más aún cuando la relación se produce entre adultos: "Es quizá en las situaciones de formación de adultos cuando se reúnen las condiciones de una reversibilidad del *status*, porque cada persona del grupo en formación posee una experiencia única que, en un momento dado, la coloca en una posición tal que ejerce una acción sobre los demás, pero de todas formas el formador que ha sido impuesto al grupo o bien solicitado por éste posee un *status* específico. Incluso si no es formador de oficio el grupo le mira como un formador teniendo en su seno, en un momento dado, una posición privilegiada... porque está encargado de establecer una estructura de interacciones que le permitirá definir objetivos, encontrar medios de resolver problemas comunes y alcanzar objetivos fijados" (Postic, 1982: 59). Y Postic (1982: 60) continúa: "El problema que se plantea es el siguiente: en la situación educativa del enseñante, el educador ¿puede escapar a su posición central y al *status* que resulta de ello? La situa-

ción ¿no confiere, por la naturaleza del acto educativo, una posición privilegiada al que guía a los demás hacia un objetivo?". Parece que la respuesta del agente depende de la manea en que éste concibe su *status* y sobre todo percibe el del asesorado, es decir, del enseñante, en nuestro caso.

¿Cómo se respondería esta pregunta desde la labor de asesoramiento? Desde este planteamiento parece que la responsabilidad de la colegialidad recae en el agente de apoyo. La imagen del enseñante que sostenga el agente de apoyo tiene que ser la de un colega, y esto se traduce a la práctica cuando se producen situaciones de influencia mutua. Es decir, se va más allá de proponer aprendizaje y formación conjunta, se busca crear lazos de colegialidad y se promueve un ejercicio del poder que sea accesible al profesor en cuanto colega del agente de apoyo. La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo (Little,1990).

«Así, los agentes de apoyo creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento»

## Epílogo: las implicaciones del conocimiento en la enseñanza

El sistema educativo está configurado por un entramado de poder y responsabilidades. El asesoramiento debe situarse en éste, no como un servicio personal a un profesor o a una escuela, sino como un importante servicio a la comunidad administrado a través de la administración local y nacional. De manera que el agente de apoyo trabaja en contextos sociopolíticos y está abocado a tomar posición, definiendo la relación entre las partes interesadas y contribuyendo a clarificar los derechos y responsabilidades de cada rol.

La toma de postura implica establecer un equilibrio entre el derecho de la administración a saber e influir en la práctica de los enseñantes y la dignidad profesional de éstos, lo que supone considerar ajustadamente los siguientes gastos de las situaciones educativas (Golby & Fish, 1990):

— Las limitaciones del conocimiento experto contratado.

— La incapacidad aprendida, inducida por la dependencia de una autoridad externa.

— La legitimidad del interés público para conocer e influir, hasta cierto punto, en las actividades de los enseñantes.

— La independencia de los profesores y los asesores en algunos aspectos centrales de su trabajo profesional.

— El significado de las diferentes perspectivas e intereses de todos aquellos que deben ser tenidos en cuenta.

— La necesidad de trabajar con visiones opuestas, litigantes o en conflicto, del proceso de asesoramiento en sí mismo.

Desde el punto de vista de la actitud personal cabría plantearse (Snell, 1988) asuntos como:

— Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.

— La actitud abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista.

— Las destrezas de influencia no manipulativa.

— No creer que los actos son de hecho absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.

— Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.

En último término supone considerar la acción del agente de apoyo en relación con la promoción de bienestar: estimulando el progreso, no la insatisfacción y el dolor, el desarrollo, no la sanción, evitando el ridículo deliberado y la exposición de las debilidades del otro (Snell, 1988)...

El asesoramiento en la enseñanza es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre estructuras de apoyo, asesores y centros educativos y profesores. La indagación teórica también tiene que aportar algo en este proceso. Por eso, con este trabajo se ha pretendido contribuir desde la teoría a esta tarea de construcción de significados. Modelos, conceptos, aproximaciones teóricas están en el papel; ahora queda lo más importante: mirar hacia la realidad y construir conocimiento práctico sobre la práctica del asesoramiento en los centros educativos.

## Notas

(1) Utilizamos la expresión "marcadamente pedagógico" con la intención de separar estas iniciativas de aquéllas patrocinadas desde la Psicología Educativa, a sabiendas de que tal distinción no carece de riesgos. Una revisión del asesoramiento en este ámbito puede verse en West & Idol (1987).

(2) Cuando se trata la supervisión en el plano de la conceptualización se puede llegar a formulaciones muy próximas a las labores de apoyo, como la propuesta por Heath (1989).

(3) Preguntado al respecto de estos asuntos el Chief Adviser del County INSET Centre de East Anglia, Mr. Terry Cook, respondió que repartía su tiempo de trabajo dedicando el 60% a labores de dirección y el 40% a labores de apoyo. Aunque reconoció que era difícil para los profesores "saber cuándo ibas a ponerle la mano en el hombro o a echársela al cuello", se mostró partidario de mantener los dos roles unidos.

> "La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo."

(4) Aunque, como advierten Marsh *et al.* (1990), es difícil apreciar la proporción en que se abordan explícitamente aspectos de desarrollo del currículum, parece evidente que éste forma parte de las diversas opciones, ya se denominen "school focussed", "school improvement" o "self-managing school".

(5) Una caracterización del perfil del Sistema Externo de Apoyo puede consultarse en Loucks-Horsley & Crandall (1986).

(6) Esta percepción coincide de algún modo con los datos que nos ofrecen Bolam *et al.* (1978) con respecto a los inspectores: los generalistas funcionaban más como administradores, informando a las escuelas de las directrices oficiales y evaluando su actuación, que como inspectores especialistas cuyo rol se orientaba hacia el asesoramiento, tratando de mejorar la escuela y asesorando a administradores de sus necesidades.

(7) Traducción de la figura británica "Advisory Teacher".

(8) A su vez, Caplan unió esta definición con las investigaciones epidemiológicas de Cassel (1974 en Caplan, 1976), que han demostrado que las subpoblaciones influidas por estos agregados tienen una incidencia más baja de enfermedades físicas y psíquicas que sus vecinos, especialmente bajo condiciones de estrés agudo y crónico asociado con rápidos cambios sociales y físicos.

(9) El concepto aparece al detectarse como factor común a los problemas psiquiátricos asociados con desintegración social y movilidad geográfica, con la ausencia de lazos o apoyos sociales apropiados o con la ruptura de las redes sociales previamente existentes (Sánchez Vidal, 1991).

(10) En este sentido resulta imprescindible considerar quién y cómo se inicia el contacto, ya que se contempla la posibilidad del ase-

soramiento impuesto a un cierto nivel, lo que supone preguntarse quién tiene realmente interés en el asesoramiento.

(11) Esta libertad inicial no es tan evidente cuando hay por medio presión para participar o consecuencias negativas (Kadushin, 1977).

(12) Pueden verse como ejemplos Kemmis & Robottom, 1981 (en Wallker, 1989).

(13) *Negociación* es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que se producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación que buscan, hasta cierto punto, el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control.

(14) "A los agentes de cambio les corresponde la tarea de determinar los procedimientos adecuados para conseguir que los participantes acepten el cambio. En este sentido la función del experto que define la situación y manipula a los clientes/grupos para que se muestren conformes con la decisión o el cambio predefinidos resulta crucial" (Popkewitz, 1988: 183).

(15) En esta misma obra se examinan con detalle las destrezas del agente de cambio asociadas a roles y zonas de cambio, destrezas relacionadas con habilidades, conocimiento y actitudes y cualidades del asesor. Más información al respecto puede consultarse en Aubrey (1990) y Hall & Hord (1987).

(16) Llama la atención la conexión que, en ciertos aspectos, se advierte entre evaluación y asesoramiento. Sucede con la credibilidad, se puede consultar House (1980) y Norris (1990). Y también con la ética y las relaciones de conflicto y poder, lo que lleva a Golby & Fish (1990) a servirse del testimonio de evaluadores para fundamentar su postura como agentes de apoyo.

(17) Tales consideraciones son especialmente interesantes cuando se examinan las implicaciones en la carrera profesional de los agentes (Biott, 1991).

(*) Este artículo tiene su origen en un trabajo más extenso ("La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en la educación tecnológica"), tesis doctoral leída por su autora en la U.N.E.D. en el mes de junio de 1992.

(**) M.ª Mar Rodríguez Romero es tutora del programa de perfeccionamiento del profesorado en la U.N.E.D. en Madrid (teléfono de contacto: 91-593 30 73 y 91-593 30 45).

## Referencias bibliográficas

ALLPER, J. L. & Associates (eds.) (1982): *Psichological consultation in educational settings.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

ANDER-EGG, E. (1985): *¿Qué es el Trabajo Social?* Buenos Aires. Humanitas.

AUBREY, C. (1990): *An overview of consultation,* en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change.* London. Falmer Press.

BELL, L. (1990): "Research, consultancy and staff development in schools", en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change.* London. Falmer Press.

BIOTT, C. (1991): "Advisory teaching: an uncertain role in transition", en Biott, C. (ed.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms.* London. Falmer Press.

BOLAM, R., *et al.* (1978): *Local Educational Authority advisers and the mechanisms of innovation.* London. N.F.E.R.

BOLAM, R. (1989): "Inspectores y asesores escolares", en Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (ed.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid. Vicens Vives-M.E.C., 3213-3216.

CAPLAN, G.: "The family as a support system", en Caplan, G. & Killilea, M. (1976): *Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations.* New York. Behavioral Publications.

CONOLEY, J. C. (ed.) (1981): *Consultation in schools. Theory, research and procedures.* Academic Press. New York.

CONOLEY, J. C.; y CONOLEY, C. W. (1982): *School consultation. A guide to practice and training.* New York. Pergamon Press.

DALIN, P.; y RUST, V. (1983): *Can schools learn?* London. NFRNELSON.

DAY, C. (1990): "In-service like consultancy: the evaluation of a mangement programme for primary school curriculum leaders", en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change.* London. Falmer Press.

DAVIS, J. D.; y DAVIS, P. (1988): *Developing credibility as a support and advisory teacher.* Support for Learning, 3 (1). 13-15.

EASEN, P. (1991): "The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the class-teacher", en Biott, C. (ed.): *Semidetached teachers: building support and advisory relationships in classrooms.* London. Falmer Press.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación/acción en educación.* Madrid. Morata.

ERAUT, M. (1989): Formación Permanente del Profesorado en Husen, T., y Postlethwaite, T. N. (ed.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid. Vicens Vives-M.E.C.; 2747-2764.

ESCUDERO, J. M. (1989): *Informe evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Madrid. C.A.M.-M.E.C.

ESCUDERO, J. M.; y MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a los centros educativos.* C.A.M.-M.E.C. En prensa. (Las páginas puestas a las citas textuales son de un documento multicopiado.)

«parece que el rol de especialista tiene una mayor repercursión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes; a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones »

GRAY, H. L. (ed.) (1988): *Management consultancy in schools.* London. Cassels.

FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change.* Ontario. OISE Press.

GOLBY, M.; y FISH, D. (1990): "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice", en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change.* London. Falmer Press. 190-198.

HALL, G. E.; y HORD, S. H. (1987): Change in schools. Facilitating the process. State University of New York Press.

HARLAND, J. (1990): *The work and impact of advisory teachers.* NFER.

HAVELOCK, R. G. (1969): *Planning for innovation. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.* University of Michigan, Ann Arbor.

HAWKINS, P.; y SHOHET, R. (1989): *Supervisions in the helping professions.* Open University Press. Milton Keines.

HEALT, G. (1989): *Staff development and performance appraisal.* London. Longman.

HOLLY, P.; y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developping school.* London. Falmer Press.

HOPKINS, D. (1989): "Identifying INSET needs: a school improvement perspective", en McBride, M. (ed.): *The inservice training of teachers. Some issues and perspectives.* London. Falmer Press.

HOUSE, E. (1980): *Evaluating with validity.* SAGE. Beberly Hills.

HOYLE, E. (1986): *The politics of school management.* London. Hodder and Stoughton.

JANSEN, H.; y MERTENS, H. (1989): "Practical problems in school support: role conflict in school improvement" en Louis, K. S., y Loucks-Horsley, S. (eds.): *Supporting School Improvement. A comparative perspective.* Leuven. ACCO. 89-105.

KADUSHIN, A. (1977): *Consultation in Social Work.* New York, Columbia University.

LARSON, M. S. (1988): "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", en *Revista de Educación.* n.° 285. M.E.C. 151-190.

LIEBERMAN, A. (1986): "Colaborative work: working with, no working on". *Educational Leadership.* February. 28-32.

LIEBERMAN, A. (ed.) (1990): *Schools as colabora tive cultures: creating the future now.* London. Falmer Press.

LIEBERMAN, A.; y MILLER, L. (1990b): "The social realities for teaching", en Lieberman, A. (ed.) (1990): *Schools as colaborative cultures: creating the future now.* London. Falmer Press.

LIPPITT, G.; y LIPPITT, R. (1986): *The consulting process in action.* San Diego. University associates, Inc.

LITTLE, J. W. (1985): Teacher as teacher advisors: the delicacy of collegial leadership". *Educational Leadership.* November. 35-36.

LITTLE, J. W. (1990): "Teachers as colleages", en Lieberman, A. (ed.) (1990): *Schools as colaborative cultures: creating the future now.* London. Falmer Press.

LOUIS, K. S. (1981): "External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action", en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving schools. Using what we know.* Beberly Hills. Sage.

LOUIS, K. S., *et al.* (1985): *External supports systems for schools improvement.* Leuven. ACCO.

LOUCKS-HORSLEY, S.; y CRANDALL, J. (1986): *External support systems.* Leuven. ACCO.

MILES, M. B.; SAXL, E. R., y LIEBERMAN, A. (1988): "What skills do educational agents need?". An empirical view. Curriculum Inquiry. 18 (2). 157-193.

MCKENNA, M. (1991): "Supporting a teaching support service: curriculum change through action research", en Biott, C. (ed.): *Semidetached teachers: building support and advisory relationships in classrooms.* London. Falmer Press.

NIETO, J. M. (1990): "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos". Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: *nuevas perspectivas organizativas.* GID. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.

NORRIS, N. (1990): *Understanding educational evaluation.* London. Kogan Page.

O'NEILL, P.; y LOOMES, P. R. (1982): "Building a community group to improve local schools", en Allper, J. L., y Associates (eds.): *Psichological consultation in educational settings.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers. 275-303.

O'NEILL, P.; y TRICKETT, E. J. (1982): *Community Consultation.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

PIPES, R. (1981): "Consulting in organizations: the entry problem", en Conoley, J. C. (ed.): *Consultation in schools. Theory, research, procedures.* New York. Academic Press. 11-33.

POPKEWIZT, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid. Mondadori.

POSTIC, M. (1982): *La relación educativa.* Madrid. Narcea.

RANJARD, P. (1988): "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación,* n.° 285. Madrid. M.E.C. 63-76.

ROBINSON, G. (1991): "Advisory teacher management: towards and entitlement model" en Biott, C. (ed.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms.* London. Falmer Press.

SÁNCHEZ VIDAL, A. (1991): 2.ª ed. *Psicología Comunitaria.* Barcelona. P.P.U.

SCHMUCK, R., *et al.* (1977): *The second handbook of organizational development in schools.* Palo Alto, Cali. May-field.

SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner.* San Francisco. Jossey-Bass Publisher.

SERGIOVANNI, T. (1990): "Adding value to leadership gets extraordinary results". *Educational Leadership.* 47 (8). 23-27.

SIMON, H. (1977): "Building a social contract: negotiation and participation in condensed field research" en Norris, N. (ed.): *SAFARI Two: Theory in practice.* CARE. Occasional Publication, Norwich, University of East Anglia (págs. 25-47).

SNELL, R. (1988): "The ethics of consultancy in Education" en Gray, H. L. (ed.): *Management consultancy in schools.* London. Cassel.

"Negociación es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación buscan el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control."

SOMECK, G. (1991): "Collaborative action research: working together towards professional development", en Biott, C. (ed.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms.* London. Falmer Press. 67-83.

STILLMAN, A.; y GRANT, M. (1989): *The LEA adviser a changing role.* Windsor. NFERNELSON.

VAN VELZEN, W. G., *et al.,* (1985): *Making school improvement work.* Leuven. ACCO.

WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid. Morata.

WEST, J. F,; e IDOL, L. (1987): "School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research" (Part I). *Jour of Learning Disabilities.* 20 (7). 387-408.

WINKLEY, D. (1985): *Diplomats and detectives.* LEA advisers at work. London. Robert Royece.

ZEICHNER, K. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación,* n.° 282. Madrid. M.E.C. 161-189.

# La educación ante el Desarrollo Sostenible: modelos alternativos de formación *

*María José Sáez Brezmes*
*Universidad de Valladolid*

***La formación del futuro: la necesidad de un compromiso con el Desarrollo Sostenible***

Curso de la Universidad Complutense de Verano
Agosto 1993

(Esta comunicación esta relacionada con el trabajo realizado
para el fórum internacional sobre "Cultura científica y tecnológica para todos"
de la U.N.E.S.C.O. Proyecto 2000 + Fase 2.)

París, julio 1993

## Introducción

Hablar de educación es hablar de futuro. Esto que a simple vista parece tan lógico y sencillo para cualquier profano al trabajo de enseñar, no resulta tan obvio si analizamos los programas que guían la enseñanza que conduce a la formación universitaria o la formación profesional.

Sin embargo hoy en día cuando se habla de formación no nos referimos fundamentalmente a esta enseñanza, que denominamos "enseñanza obligatoria reglada" sino a aquella, que desde múltiples ámbitos, se imparte tanto como formación profesional, permanente y ocupacional.

Hoy en día la educación, y más en concreto la enseñanza, se estudia desde la perspectiva curricular; el concepto de currículo y la teoría curricular que desde los años 60 enmarcan el hecho educativo, hace necesario considerar la educación no sólo como un acto de aprendizaje, sino como un proceso de comunicación donde varios elementos interaccionan en un contexto particular, en lo que es el hecho más importante: el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es esta comprensión del aprendizaje como proceso, la que introduce un cambio sustancial con respecto a perspectivas anteriores; porque conduce a focalizar el interés no sólo en lo que aprende un individuo de manera aislada y como resultado final, sino también en todo aquello que influencia o determina el aprendizaje, que obviamente se produce en el tiempo.

Los modelos en los que se puede tipificar la formación vienen por tanto estructurados alrededor de la idea de currículo, de las estrategias de enseñanza y de las teorías de cómo se produce el aprendizaje.

---

* A lo largo de esta ponencia se utiliza el género masculino en vez de incluir ambos géneros, como sería correcto. La intención es facilitar la lectura.

La idea de Desarrollo Sostenible, cada vez más popular en todos los ámbitos de la comunidad, tanto política como cultural, supone una nueva perspectiva que debe ser observada por aquellos que se dedican a la tarea educativa. Objeto de esta ponencia pues, será el analizar las consecuencias que para el currículo, y de forma más particular para la formación, debe implicar esta consideración.

## El concepto de Desarrollo Sostenible en educación

Dentro de lo que se considera sistema educativo, el currículo viene determinado, en mayor o menor medida y según los diferentes países, por las autoridades tanto federales como locales. Éstas no sólo prescriben cuáles son los contenidos y temas que los alumnos deben estudiar, sino también cómo van a hacerlo, dado que la forma significativa y explícita no sólo condicionan los recursos de los que dispondrán los profesores, sino también el tiempo que dedicarán y su organización (horarios, cursos, especialidades, etc.).

Aunque estos condicionantes mencionados son quizá los que puede pensarse tienen un mayor carácter limitante, es necesario resaltar que la propia formación que posee el profesorado, es también un factor relevante, de gran peso, en la educación que los alumnos recibirán. Todos los países occidentales actualmente incluyen, con diferentes grados de obligatoriedad, sistemas que posibilitan el reciclaje del profesorado, tanto de actualización de los contenidos como de los que podríamos llamar los estilos de enseñanza y por ende de las estrategias de enseñanza/aprendizaje. Muchos países del llamado tercer mundo no cuentan quizá con sistemas de formación permanente regulares para el profesorado, pero en muchos de ellos, fundamentalmente en los de influencia anglosajona, cuentan con asociaciones profesionales que realizan tareas de este tipo, apoyadas por Organismos Internacionales tales como la Unesco y Organizaciones no Gubernamentales, etc.

Quedan por tanto señalados de esta manera, los tres grandes factores que en mi opinión deben verse afectados por la influencia de esta idea del Desarrollo Sostenible, a saber: el currículo, los sistemas de formación y como caso particular los de los profesores y las organizaciones donde la enseñanza tiene lugar.

¿Por qué el Desarrollo Sostenible introduce modificaciones importantes en los planteamientos educativos?

Empezaré por el final, dando mi opinión que iré argumentando a lo largo de esta comunicación. El porqué es debido básicamente a dos cuestiones, la primera de ellas porque la idea de Desarrollo Sostenible nos obliga a **planificar pensando en tiempos diferentes** que alargan de forma significativa esa idea de futuro que al principio mencioné como inherente al concepto de educación; y segundo porque en períodos de cambio se hace necesario **evaluar periódicamente el impacto** de la propia actuación, si queremos preparar el futuro de próximas generaciones.

He utilizado la definición de Desarrollo Sostenible que se utilizó en la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente, Energía y Economía celebrada en Canadá en 1990, haciéndose eco del informe Brutland sobre medio ambiente "Our common future" (1987) en el que simplemente se define como: "suplir las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para suplir las suyas. La naturaleza es el lugar donde todos vivimos y el desarrollo es lo que hacemos para mejorar nuestra parte correspondiente... Ambos son inseparables".

Así pues Desarrollo Sostenible significa que nuestro medio debe ser protegido, que la economía debe crecer y la sociedad debe ser estimulada al mismo tiempo. Hablar de Desarrollo Sostenible significa pues, poner énfasis en los siguientes principios simultáneamente:

— que no podemos hacer desarrollo económico sin proteger la naturaleza,

— que es necesario un tipo de desarrollo económico continuado, para financiar iniciativas de protección del medio ambiente,

— que es necesario fijar nuestra atención en los efectos a largo plazo tanto de las decisiones económicas como de su impacto sobre el medio, así como también, las que afectan directamente a éste.

Fue en 1980 cuando surgió un reconocimiento global sobre la protección del medio ambiente y la necesidad de que el desarrollo económico no entrara en conflicto con los objetivos de éste, pero fue en dos conferencias a nivel mundial sobre medio ambiente, que tuvieron lugar en la década de los 60, donde se plantea por primera vez, que los políticos al tomar decisiones de tipo económico deben tener en cuenta sus repercusiones sobre el medio ambiente.

La idea actual, pues, de Desarrollo Sostenible se fundamenta en tres ideas básicas que configuran el modo de pensar de aquellos que lo mantienen y que son:

— se entiende que la especie humana forma parte integrante de la naturaleza, cuya existencia, depende en gran medida de su capacidad para no agotar los recursos de este mundo, que son finitos, para lo cual no debe destruir la naturaleza y mantener un sistema de regeneración,

— la actividad económica debe incluir en los gastos de producción los necesarios para la conservación y la regeneración. Nuestro bienestar no puede ser un robo al de nuestros descendientes,

— el mantenimiento del nivel global de calidad del medio ambiente, depende del desarrollo mantenible en el tiempo, que sea capaz de establecer la familia humana en su totalidad.

Los principios del Desarrollo Sostenible tienen por tanto un sonido inconfundible a protección del medio y a conservación de la naturaleza, lo que inevitablemente conduce a la pregunta de ¿cómo es posible desarrollarse económicamente sin perjudicar irreversiblemente a la naturaleza? o mejor ¿cuál es el desarrollo económico que debemos realizar para no destruir y reducir el consumo de los recursos naturales de los que inevitablemente todos dependemos?

Pero para que estos principios consigan implantarse o simplemente comiencen a difundirse de forma generalizada es necesario convertirlos en términos operativos, que permitan estudiarlos mejor y adaptarlos a contextos particulares. Para ello podemos agruparlos en dos niveles de concreción, a saber:

- En el primer grupo se pueden situar los que se refieren a cuestiones de tipo ético, tales como integración, reparto, responsabilidad compartida, prevención y conservación. Lo que significa que gestionar la economía y los recursos naturales en beneficio no sólo de las generaciones presentes sino también de las futuras, nos conduce a convertirnos en guardianes de que se mantenga el necesario equilibrio entre las decisiones de hoy y el impacto de mañana. Sólo promoviendo un espíritu de solidaridad, compañerismo y cooperación, que se apoye en el conocimiento de cómo se toman las decisiones económicas y los efectos de su implementación para así mitigar y en su caso modificar las políticas, que han conducido a tales decisiones.
- El segundo grupo más operativo y concreto porque marca pautas de actuación en plazos próximos, tales como el reciclaje, el estímulo, la rehabilitación, la innovación científica y tecnológica y la responsabilidad entendida de

forma global. El principio del reciclaje simplemente significa promover políticas de re-utilización de materiales para reducir el problema de los residuos sólidos, consumiendo por ello menores cantidades de materiales brutos, reduciendo la cantidad de recursos utilizados y disminuyendo la generación de desperdicios en la manufactura de productos, promoviendo simultáneamente la implantación de industrias que manipulen dichos residuos. Es esencial en cualquier caso, una actuación encaminada a reparar el daño realizado y la degradación del medio ambiente producida. Pero como base importante de todo este bloque se encuentra, sin duda, la idea de la innovación científica y tecnológica, que debe encaminarse a mantener el equilibrio del planeta como un ecosistema global. Lo que conduce a concebir la responsabilidad en términos globales. Pensar globalmente y actuar localmente de forma coordinada y coherente significa, que nuestros hijos comprendan la importancia de la conexión que existe entre el medio ambiente, la salud humana y la economía. Es fundamental para ello hacer hincapié, en la no existencia de fronteras en la naturaleza y la interdependencia ecológica entre las provincias y naciones.

Como resumen baste con poner de manifiesto que la idea de Desarrollo Sostenible debe tenerse en cuenta a la hora de planificar todo tipo de actividades y que la comunidad de naciones necesita desarrollar una estructura económica de cobertura internacional más igualitaria, que reduzca la miope clasificación que hoy en día se hace entre países desarrollados y subdesarrollados. Es la diferencia existente entre los distintos países, de poder y recursos a todos los niveles tanto ambientales, como de desarrollo y políticos, el principal obstáculo para curar los males del planeta.

Dicho de otra manera, esta idea del Desarrollo Sostenible, significa, **UN CAMBIO,** yo diría que en profundidad, sobre la concepción que actualmente se tiene de las políticas económicas.

## El modelo de cambio y el aprendizaje posible

Es interesante detenerse por unos momentos, en la idea de algunos autores sobre el cambio que está teniendo lugar y que se puede entender muy fácilmente con un símil gráfico que tomo prestado de Ch. Handy. Éste propone que el cambio actualmente es equiparable a lo que le sucede a un pequeño sapo al que colocamos en un recipiente con agua, que vamos calentando muy lentamente, hasta que comienza a hervir y entonces el sapo muere. Se sentía tan confortable con el cambio lento y continuo que iba experimentando, que al final se alcanza un punto en la temperatura del agua que resulta fatal para él.

Existe un momento en que la variación que se está produciendo presenta una discontinuidad, que requiere un cambio de comportamiento, de lo contrario se producen situaciones que no permiten ser vividas con los mismos parámetros que anteriormente se utilizaban.

El cambio continuo es un cambio confortable. El pasado sirve de guía para el futuro, si hace treinta años por ejemplo hubiéramos preguntado a un número importante de personas sobre qué pensaban sobre su futuro profesional o incluso sobre su vida, la gran mayoría nos habría contestado mencionando cosas más o menos concretas de la empresa en la que en ese momento trabajaban y lo más probable es que, exceptuando situaciones críticas no controlables por el ser humano, como catástrofes naturales o enfermedades, acertarían. La vida hace treinta años se veía como una línea continua, el futuro se podía prever. Hace treinta años la gente pensaba que irían cambiando paulatinamente, es decir, que el cambio sería "más de lo mismo" probablemente yendo a mejor y esta forma de cambiar era esperada y bienvenida.

Hoy en día las cosas son sustancialmente distintas, la capacidad de predecir el futuro es totalmente incierta.

El cambio actual que se pronostica se caracteriza principalmente porque es discontinuo, y esto, que se ha visto otras veces en la historia, supone confusión e inquietud especialmente en los que ostentan el poder, y a nivel cotidiano significa que pequeños cambios se convierten en modificaciones importantes en la vida de las personas.

El cambio de tipo discontinuo requiere una forma de pensar distinta, de tal forma que es necesario no descartar "a priori" ideas que en situaciones anteriores podían parecer descabelladas, démosles una posibilidad, porque el futuro no será una mejora del pasado sino algo distinto. Este tipo de cambio presenta problemas pero también oportunidades. Si preguntáramos a algunas personas que nos dijeran dos o tres de las experiencias que más les han hecho aprender en sus vidas, la tendencia que se observa es a mencionar situaciones críticas, próximas a la muerte, peligrosas, de grandes confrontaciones y conflictos, retos inesperados... la mayoría no menciona lo que han aprendido en los cursos. En otras palabras, cuando sus vidas pasan por períodos de discontinuidad, cuando la experiencia pasada no es útil, cuando no hay reglas o manuales que seguir. Estos momentos de discontinuidad, si se saben manejar, son justamente en los que se produce crecimiento personal.

El mensaje es claro, los tiempos están cambiando y es necesario cambiar con ellos.

Si, pero ¿cómo? nos podemos preguntar.

La discontinuidad, como he dicho antes, es una experiencia de aprendizaje importante, pero claro, sólo si sobrevivimos.

Planteado de esta manera, se puede entender que la teoría implícita en el cambio, es un teoría de aprendizaje, porque éste se encuentra en el mismo corazón del cambio. Son los entusiastas de las nuevas ideas, los arquitectos de las nuevas formas y las nuevas vías, los que tratan de aprender, los que podrán controlar este cambio.

Para muchos aprender es un ciclo que incluye múltiples actividades, Schön por ejemplo, plantea que el aprendizaje en un "loop" doble. Aprender es resolver un problema concreto y también habituarse a aprender cada vez. El segundo "loop" consiste en entender también cómo se ha aprendido a resolverlo e introducir el conocimiento de cómo aprendemos, en el bagaje cotidiano.

El aprendizaje más seguro es aquél que sucede en las situaciones de la vida real, con personas reales y problemas reales y no en clase con un profesor recitando nuevos hechos y conocimientos. Hace ya muchos años, que Dewey planteó el aprendizaje como un proceso de "descubrimiento personal", idea opuesta completamente al pensamiento de Skinner que planteaba el aprendizaje como "entrenamiento".

Si pensamos en lo que sucede en las clases habitualmente, vemos a un profesor que escribe una ecuación en la pizarra, los chiquillos la escriben en sus cuadernos, meses más tarde deben volverla a escribir en el papel de examen. Si esa segunda vez es exactamente igual que la primera, se dice que el chiquillo ha aprendido. Por supuesto estoy exagerando, pero lo que quiero ejemplificar es claro: en este aprendizaje no se ha producido ningún cambio sino sencillamente una repetición. El aprendizaje real comienza cuando nos formulamos una pregunta o intentamos resolver un problema. Si no hay pregunta, no hay respuestas y si las preguntas nos son propias o bien se olvidan o bien, y esto sucede en muchos casos, la contestación está encaminada a responder lo que el que la formula quiere oír.

Sigamos utilizando la idea de que el aprendizaje puede interpretarse como una estructura circular, que puede y debe girar. Basta con mirar a un niño pequeño para ver que la rueda gira muy velozmente. ¿Por qué al pasar los años, nuestra rueda debe girar cada vez más despacio o incluso estar parada?

Cuando nos formulamos una pregunta, o asumimos un reto, o queremos resolver un problema, la rueda puede empezar a girar. Habitualmente nos encontramos con que existen varias respuestas, es necesario pensar sobre las distintas posibilidades que se nos ocurren, también en las teorías que están implícitas en el hecho que observamos. Estamos en el momento de la especulación, de la re-organización de la pregunta, es el momento de pensar libremente, el momento de buscar claves. Nunca, ni las ideas que se nos ocurran, ni las teorías que se chequeen serán demasiadas. Estamos en la segunda etapa de la rueda, la de emitir propuestas distintas, pensar en cómo resolverlo. Pero estas alternativas posibles deben probarse para saber la que es viable, algunas lo son otras no. Ésta es la tercera etapa de la rueda. La última etapa es la reflexión final.

Si nos contentamos con resolver el problema, no habremos aprendido. El cambio sólo se produce cuando sabemos qué es lo que ha sucedido. ¿Por qué se ha resuelto el problema?

La etapa de la implementación tiene muchos forofos, los pragmáticos, los hombres de acción; a menudo, cuando se solucionan a la primera las preguntas iniciales, no se reparar en el ejercicio realizado para obtener la solución; lo que tarde o temprano conduce a insistir una vez tras otra probando distintas alternativas, sin que se sepa porque no dan resultado las ya probadas. Si no aprendemos cómo se produce el cambio siempre nos encontraremos con sorpresas.

Afirmamos así, que aprender no es sólo conocer respuestas, ni es sólo estudiar o probar, ni se puede medir por los exámenes tradicionales, ni es automático, sino que requiere una gran cantidad de energía y apoyo. Aprender no es algo exclusivo de los intelectuales, aprender no es sólo buscar y encontrar lo que otros ya saben, porque tal y como lo planteo, es algo que forma parte de nuestras vidas y, por tanto, se centra en aquellos retos que se nos presentan a cada uno de nosotros y que de forma particular se deben resolver.

Esta rueda tal y como la he definido no es fácil de mover, ni de empezar a moverse, ni de hacerlo continuamente, así que dejadme que sugiera algunas operaciones que ayudan a que permanezca en movimiento: reformular los problemas que se presentan, viéndolos desde una perspectiva distinta; desarrollar la capacidad de vivir en la incertidumbre; y aceptar la responsabilidad del futuro personal, con seguridad en uno mismo.

De no aprender del cambio siempre nos encontraremos con sorpresas.

## El currículo

La educación es la vía tradicionalmente destinada a aprender, en los niveles de enseñanza obligatoria donde se sientan las bases de la formación de las nuevas generaciones para la etapa en la que conducirán el desarrollo y también en niveles posteriores donde se prepara mayoritariamente a la población, capacitándola para el cumplimiento de las tareas profesionales. La transformación que debe producirse en lo que enseñamos y de lo que valoramos como lo que debe saberse, es por tanto algo esencial, y es en este punto donde los cambios que supone el Desarrollo Sostenible debe manifestarse, preparando a los estudiantes en la importante consideración que deben tener los valores y la ética.

Mencione más arriba el momento en el que se enunció la teoría curricular y la importancia del concepto de currículo como la estructura que permite establecer relaciones entre los distintos elementos y factores que entran a formar parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje en cualquiera de los procesos formativos, siendo utilizado desde entonces como un importante elemento de planificación. Siendo pues éste la vía para canalizar las premisas del Desarrollo Sostenible más arriba mencionadas.

El modelo más coherente con lo anteriormente planteado es según Holbrook y Chisman (1992) un currículo que incluya valores, procedimientos y conocimientos:

- Valores en los que se enfatice el respeto por todas las formas de vida (biodiversidad), el ascentismo en cuanto al consumo de lo natural, y alternativas éticas en cuanto a las prioridades sociales y culturales. Los valores deben formar parte de los objetivos educativos propiamente.

- Conocimientos que deben incluir aspectos básicos de su estructura y de los datos científicos que han llevado a su descubrimiento, medioambientales, culturales, económicos y sociales. Así como la interconexión de los sistemas, la metodología que estimula los procesos científicos y tecnológicos y la manipulación del riesgo.

- Procedimientos que incluyan una amplia gama de estrategia de enseñanza/aprendizaje, especialmente aquellas que enfaticen los procesos de toma de decisiones, y el trabajo colaborativo, así como las claves de cómo se produce la comunicación.

El desarrollo de un currículo debe incluir pues las líneas maestras por las que deben discurrir los contenidos, las estrategias de enseñanza/aprendizaje, los recursos necesarios y las formas de valorar el aprendizaje.

Desde un punto de vista educativo esta necesidad de cambio se puede expresar a través de la necesidad de conseguir una sociedad con alto nivel de alfabetización en la que el Desarrollo Sostenible sea entendido y considerado tanto en el contexto propiamente económico del medio ambiente y promoviendo al mismo tiempo formas de compartir una vida de más calidad para ahora y para las futuras generaciones.

Durante muchas décadas hemos visto cómo la premisa de "crecimiento para ahora mismo" que siguen manteniendo hoy en día la mayoría de los gobiernos y corporaciones económicas, supone que los recursos que deben utilizarse de forma inmediata se hagan sin tener en cuenta o de manera poco importante los efectos sobre el medio ambiente. Actualmente, sin embargo, puede verse cómo se empiezan a promover propuestas coordinadas para la actuación internacional apoyando la idea del Desarrollo Sostenible, pero también, puede verse que este tipo de decisiones tienen una pequeñísima repercusión sobre lo que permea en cuanto a información a la sociedad.

Como importantes agencias educativas y de relación social tenemos por supuesto a las escuelas, las cuales pueden desempeñar un papel esencial en la creación de esa conciencia ciudadana necesaria. Pero antes de diseñar proyectos que puedan ponerse en práctica de forma eficaz, debemos establecer una comprensión clara al respecto de lo que se considera deben ser los elementos principales de la alfabetización científica y tecnológica. La educación en su sentido más amplio es la única esperanza que racionalmente podemos tener para asegurar que la fragilidad de nuestro medio ambiente va a ser tenida en cuenta y las premisas mencionadas se diseminen.

Para ello nació la idea del proyecto WORLD 90 que en la celebración de su primera conferencia (Sao Paolo 92), no sólo aceptó los principios del Desarrollo Sostenible, sino también la idea del enfoque multi-sectorial, invitándose a los líderes gubernamentales de todos los países del mundo, de la industria, de la educación, de los negocios y de organizaciones privadas, así como a público en general a debatir las distintas maneras en las que estos objetivos puedan alcanzarse, haciéndose así eco del principio de interdependencia antes mencionado. Modelos que contemplen una perspectiva global así como un llamamiento para iniciativas que incluyan a todo el planeta, donde todos los sectores puedan colaborar promoviendo la idea de la justicia social, protección del medio ambiente, conservación de la naturaleza, etc.

Desafortunadamente ser consciente de algo no significa siempre dar muestras de conocerlo o incluso de racionalidad.

El poder de la educación puede sólo ser aprovechado, si se implica a figuras claves y organizaciones que influyen en los procesos de toma de decisiones así que es necesario contar tanto con los profesores como con los que hacen desarrollo curricular, asesores, así como agencias externas que son las que proporcionan los nexos de unión entre la comunidad escolar y la sociedad y con los propios Ministerios de Educación.

Planteados los currículos en términos de la formación que planifican y proporcionan, se puede hacer quizá una división entre los que tienen como objetivo la formación básica, es decir, los que se encargan de la enseñanza obligatoria y aquellos que se encargan de la formación de las distintas profesiones.

Para los primeros, que suelen estar altamente estructurados incluso si se tiene en cuenta la formación extra-escolar o extra-académica, se han dado algunos pasos, desde hace años, encaminados a incluir temas medioambientales en el currículo, que en muchos casos van acompañados de valores y procedimientos innovadores.

Estos temas medioambientales, han sufrido una importante subida del interés que producen, alcanzando después un pico, para recientemente decaer, logrando en cualquier caso sólo un pequeño cambio en la vida y en el comportamiento de la gente. Muchos ecologistas mantienen que las campañas llevadas a cabo a nivel local para acabar con la polución, han sido sólo operaciones de cosmética para algunos problemas, cuyas causas son mucho más profundas. Si se tomaran en serio recientes hallazgos sobre cambios en el medio ambiente, nos llevaría, desde luego, a estimular un mayor grado de conciencia entre la población, así como un mayor grado de compromiso en la actuación dentro de la comunidad social donde vivimos.

Actualmente se observa que muchos países presentan la tendencia a desarrollar un currículo integrado entre Ciencia, Tecnología y Sociedad (S.T.S.), centrándose en las innovaciones científicas y tecnológicas que se producen con tremenda celeridad y el impacto que éstas previsiblemente supondrán, y ya lo hacen en el momento actual, tanto en el ámbito material como en el moral.

Pero los cambios actuales requieren no sólo un cambio en el contenido de los programas, sino también un cambio en términos de la comprensión del conocimiento acompañados de estrategias que produzcan un mayor cambio de las actitudes sociales y de las expectativas en el papel de las escuelas en términos de los valores educativos. La necesidad del cambio es urgente porque los problemas no pueden seguir su curso.

Sin embargo, un cambio en la educación de un país determinado no es algo que se pueda considerar ni sencillo ni barato. Existe una extensísima bibliografía que desde los años 60 se viene incrementando acerca de cómo llevan a cabo y sobre todo de las dificultades con las que cuenta a la hora de implementarse. Pero es que un cambio es una rotura en

las costumbres y los hábitos y, por ende, en los valores no sólo de los estudiantes sino de los profesores y también de los padres. Los cambios afectan a la moral y la confianza de los profesores. Pero no sólo a la de éstos, sino a la de todos aquellos que se ven afectados y también de todos los que influyen sobre las decisiones que se toman, para que este se produzca, así no sólo las de los políticos al más alto nivel del gobierno, sino también al de policy-makers, administradores, etc. De hecho, las propias comisiones de determinación de los contenidos curriculares como plantean Hopfman y Riquarts (1989) tienen un papel fundamentalmente consolidador de conocimientos pasados, en vez de promocionar nuevos contenidos que deberían ser ampliamente tratados.

Es, pues, posible tipificar a modo de síndromes, actitudes con las que es muy fácil encontrarse (J. Holbrook, 1990), y que aparecen reflejadas en los que describimos a continuación:

- cómo se conocen todos los factores del cambio, hasta ese día, actuaremos como si no debiéramos modificar nuestra actuación en absoluto,
- el síndrome de "desentenderse del problema", suele ser más fácil adaptarse que cambiar,
- falta de amplitud en la concienciación de la gente así como en los líderes políticos.

Es, como desarrollo de esta idea y dentro del marco de la iniciativa World 90 antes comentada, en la que se celebró el Forum Internacional de París, de julio del 93, que está en el origen de esta ponencia y que debe considerarse un impulso para la implementación de la alfabetización científica y tecnológica en todos los países del mundo.

## La formación: estrategias actuales

Entremos ahora en el segundo apartado que antes mencioné y que se refiere a la formación dirigida a formar profesionales del tipo que sea y con titulaciones distintas.

Al hablar de este punto se nos plantea indiscutiblemente un punto esencial que es el profesional resultante de este tipo de formación y que trataré al final del apartado.

Debido a la estructura de aprendizaje planteada, que se puede considerar como aprendizaje "situado en la acción" y que como ya dije es uno de los pilares para orientar la formación, a la que condiciona fuertemente.

Pasemos pues a señalar las características que los modelos que asumen este tipo de aprendizaje suelen observar, dejando a juicio de los que tengan que hacer las respectivas concreciones utilizarlas, disponiéndolas de la forma más acorde a sus tiempos, sus contextos, sus recursos, a su realidad en definitiva. Modelos que genéricamente reciben el nombre de Formación-Acción.

Las primeras de ellas, al menos, se derivan directamente de la idea de acción y que se concreta en:

- que los estudiantes se vean implicados en situaciones reales, no en situaciones de simulación, sino en aquellas que o bien ejemplifiquen los conceptos que se quieren introducir (por ejemplo la negociación si éste es el tema que se está tratando) o bien a través de la problemática surgida de casos y situaciones que se dan en el contexto,

- que el planteamiento de las situaciones objeto de estudio permita una perspectiva holística de ésta,
- que el estudiante tenga que tomar decisiones barajando elementos tanto de conocimiento, como técnicos, profesionales y también éticos,
- donde haya que ejercitar la evaluación de la acción realizada, no sólo como ejercicio de autoevaluación individual, sino de forma que pueda ser discutido, tanto con el tutor como con otros compañeros, para que se realice un análisis crítico que permita valorar el impacto de la propia actuación, posibilitando así la argumentación a favor de su bondad y oportunidad. Que conduzca a una nueva reestructuración cara a futuras actuaciones.

El estudio, pues, de las situaciones reales se puede producir siguiendo estrategias que incluyan algunas de las actividades que propongo a continuación:

- **Resolviendo problemas,** entendidos éstos en sentido amplio, tomados del ámbito en el que se produce la formación, por ejemplo para los profesores de situaciones tomadas de las aulas y relativas a alumnos de edades y en las materias que se les está formando.

Es evidente que no se está hablando de problemas de libro, y, por tanto, no sujetos a una única y precisa solución, sino abiertos que admiten distintas vías, tanto de resolución como de resultados a alcanzar.

- **A través del "estudio de casos",** sobre los que hoy en día se puede encontrar mucha información en la literatura, porque el estudio de casos se configura además como una metodología alternativa en el campo de las ciencias sociales. Pero que consiste fundamentalmente en la presentación de situaciones vividas por otros profesionales, en contextos similares a los que se encontrará el individuo que se está formando. Esto conecta con la idea que he expuesto anteriormente de reorganizar o de forma más precisa reestructurar la situación sobre la que se está pensando, viéndola desde otra perspectiva, aquí se parte de la del autor del caso y se pide a los estudiantes que propongan la suya propia.

Serían necesarias otras tantas páginas para hablar de las características que deben tener estos "casos", para que se pueda trabajar con ellos en cuestiones de formación, así que mencionaré sólo las que en mi opinión son más importantes.

**Descriptivos** y tan profusos en detalles como sea posible. Legibles, es decir, breves y amenos, para conseguir no sólo el interés del lector, sino para que éste se identifique con la historia o el caso que se está contando. Para ello se pueden utilizar estilos narrativos distintos. Esta es la segunda característica que quería mencionar, que el caso **provea de experiencia vicaria,** utilizando la expresión que se puede encontrar en la literatura anglosajona. Esto, a su vez, tiene múltiples consecuencias y que remiten de nuevo a cuestiones de tipo metodológico.

Los "estudios de caso" son una idea tan sumamente potente que conduce inevitablemente a una conceptualización muy precisa del tipo de profesional que subyace a esta estrategia de la formación.

- A través de **ejercer la función de manera tutorizada** y trabajar analizando las actuaciones, todos sus pasos y contenidos detalladamente. Esto como se puede apreciar, plantea una palabra distinta al de profesor que es la de tutor, lo que simultáneamente conduce a considerar el perfil de actuación que debe desempeñar éste.

El rol del profesor entendido en términos genéricos, se presta a diferentes tipos de actuaciones que en mi opinión deben ir acordes con la edad y los conocimientos previos que tengan los sujetos que se forman, pero que "grosso modo" presenta dos límites: el de facilitador, más utilizado para la formación de adultos y el de experto, cuya propia actuación puede ser propuesta simultáneamente como modelo de actuación.

Sin embargo, siempre que se propone la actuación en situaciones reales, se producen comportamientos típicos de rechazo por parte de los estudiantes, que previsiblemente argumentarán desconocimiento y requerirán un mayor "input" de conocimientos. Es el momento del estudio del contexto en el que se produce la acción y de la observación de profesionales ejerciendo la función para la que al final se espera que estén preparados.

Concretando el modelo que presento se puede formalizar de forma escueta para su discusión como un ejercicio en cuatro fases, a saber:

— Estudio de las características de la situación donde se ubica la actuación profesional para la que se produce la formación. Que incluye: lo que habitualmente se denomina **estudio del contexto,** entendido éste de forma amplia, no restrictiva y extendiendo los límites hasta lo que sea coherente con el nivel al que se vaya a producir la función de los que están siendo formados; **la naturaleza del rol profesional** (conocimiento y competencia).

— Planificación de la actuación que se va a implementar a modo de protocolo a seguir.

— Implementación del plan trazado, sobre la que se producirá una recogida de datos sobre distintos soportes.

— Evaluación de la acción, incluyendo no sólo valoraciones personales sino datos de terceros, recogidos en las fases anteriores. De donde debe emerger la naturaleza del aprendizaje profesional.

— Todo el currículo se nuclea en torno a la práctica al hilo de la cual organizamos, según el nivel de los estudiantes, los contenidos.

La realización de estrategias de este tipo por pares, en las que unas veces sucesivas se juega el papel protagonista y otras de observador externo de la implementación y de colega en la planificación y evaluación, aumenta la eficacia del ejercicio.

Se puede encontrar en la bibliografía cada vez de manera más insistente, refiriéndose a formación de profesorado, una variante bastante específica que es lo que autores como Stenhouse, Elliott, Ebbutt entre muchos otros, han dado en llamar investigación-acción y que durante años ha sido el centro de la polémica debido justamente al término investigación que se utiliza. En mi opinión ésta introduce quizá lo más específico e interesante de la propuesta y es la definición al comenzar el ciclo formativo de un aspecto que por motivos distintos interesa estudiarse y que puede ser desde un currículo experimental a un aspecto de menor amplitud, cuyo impacto quiera conocerse, con la idea final de mejorar la propia actuación. Este modelo lleva implícito la producción de un informe final sobre el objetivo de estudio, donde deben incluirse datos para el análisis provenientes de todas las distintas fuentes implicadas.

Estos informes suelen recibir el nombre de "estudios de caso de aula" y pueden ser utilizados, también, para el tipo de ejercicio que antes he planteado. Sin duda la utilidad en términos de aprendizaje de los "estudios de caso" se incrementa siendo el propio autor del caso.

Este modelo supone una idea de profesional distinta a la del especialista que conoce un número importante de técnicas y las aplica a situaciones más o menos estereotipadas, sin pretender conocer la particular y la holista situación del cliente, frente al profesional que reconoce la ausencia de estructuras fijas y categorías para entender las situaciones humanas en una sociedad que reclama una reconstrucción de estructuras basadas en la acción inteligente. Así la tarea del profesional es participar en un proceso colaborativo de resolución de problemas en el que su conocimiento especializado es determinante, en términos de la conceptualización del problema.

En el primer modelo de profesional, la adquisición de conocimientos es de tipo proposicional (sabiendo que) y el desarrollo de la competencia son dos cosas distintas, ésta se adquiere a través de la experiencia y consiste en la capacidad de aplicar conocimiento al generar respuestas prácticas correctas. De tal forma que "knowing that" es la base de la competencia "know how".

En el segundo modelo, la competencia consiste en la capacidad de actuar inteligentemente en situaciones socialmente complejas e impredictibles, que requieren de una respuesta específica que sólo se aprende "in situ". La adquisición de conocimiento útil y relevante no puede separarse del desarrollo de la competencia. La práctica en sí misma se constituye como una forma de aprendizaje y, por tanto, el aprendizaje profesional es una dimensión de la práctica más que una actividad separada del trabajo.

## Las organizaciones que aprenden

Tal estructura formativa conlleva lógicamente una serie de cambios importantes en la organización que la ampara, tanto a un nivel micro como a un nivel macro, porque cambian sustancialmente, tanto lo que es valorable como resultado del aprendizaje producido, como los períodos de clase, la dedicación del profesor, el lugar de trabajo deja de ser exclusivamente el aula, etc. Esta reorganización a nivel micro conlleva también el de la comunicación entre alumnos y profesores y a nivel más general otro tipo de sistemas de promoción.

Pero adicionalmente a las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y con el mundo académico, lo más importante quizá es que la formación, y lo que es más importante el aprendizaje, ya no termina con la finalización de los estudios sino que debe mantenerse a lo largo de toda la vida profesional.

Pero, ¿qué tipo de organizaciones son compatibles con este aprendizaje continuado que se considera necesario?

Las organizaciones compatibles con estos sistemas suelen ser aquellas donde el cambio es posible, pero que a su vez puede significar dos cosas distintas: organizaciones que aprenden y organizaciones que estimulan el aprendizaje.

En el primero de ellos es necesario que la organización posea vías formales donde se formulen preguntas, se busquen soluciones alternativas que se puedan probar y se reflexione sobre los efectos que las distintas opciones probadas han producido. Muchas organizaciones trabajan básicamente reaccionando frente a los hechos que acaecen y adaptándose creativa y oportunamente.

De la mayoría de los sistemas educativos se puede decir que funcionan de esta manera, y así por ejemplo recuerdo, que visitando un día una escuela, me interesé, hablando con el director, por la gente que trabajaba en la escuela. A lo que éste me contestó dándome el número de profesores y hablándome sobre ellos. Ese día el inspector de la zona, visi-

taba la escuela y, tomando un café conjuntamente, me dispuse a comentarle la pregunta que anteriormente le había hecho al director. Éste, antes de que yo pudiera terminar con el comentario, se apresuró a disculparse por haber omitido a limpiadoras y administrativos. Cuando al fin pude terminar el comentario, de que mi principal sorpresa había sido que no había incluido a los alumnos entre las personas que trabajan en una escuela, su sorpresa fue aún mayor que la mía.

Me pregunto si no son curiosas estas organizaciones básicas del sistema educativo, en las que se considera que los alumnos cuando aprenden no trabajan, pero sin duda coherente con la falta de derechos de éstos, a la hora de establecer formas de funcionamiento, etc. Tampoco los estudiantes parece que sean considerados clientes, dada la ausencia de opciones para escoger, de asignaturas, etc., la cuestión es que, sencillamente, hoy en día son considerados "el producto" de la escuela.

## Bibliografía


World Commission on Environment and Development (1987): "*Our commom future*" (Brundtland Report) Oxford, UK. Oxford University Press.

CHISMAN, D., and HOLBROOK, J. (1990): "*The future direction of Sustainable Development in the curriculum*". Proceedings of the Conference: Sustainable Development for a New World Agenda. I.C.A.S.E. Publication.

HANDY, CH. (1989): "*The age of unreason*". Publisher Arrow Books.

SCHÖN, D. (1982): "*The reflective practioner*". Publisher Basic Books.

ELLIOTT, J. (1980): "*Adult learning and development: Implications for in-service teacher education*" O.C.D.E. Report.

HOPFMAN, S.; and RIQUARTS, K. (1992): "*Starting a dialogue*". Paper presented of AERA. San Francisco.

International Forum for Scientific and Technological literacy for all (1993): Documentos de la Conferencia. U.N.E.S.C.O.

DERKACH, L. (1990): "*The links between Education an Sustainable Development*". Proceedings of the Conference: S. D. for a New World Agenda. Icase Publication.

# La formación en el centro

*El sistema usual de cursos externos está empezando a ser sustituido, en algunos casos, por la formación en el mismo centro, a partir de sus propias necesidades pedagógicas y curriculares. Existen argumentos razonables que avalan este cambio de rumbo.*

**JUANA M.ª SANCHO GIL**

Vivimos en una sociedad en la que los perfiles profesionales en todos los ámbitos del trabajo están experimentando transformaciones profundas y relativamente rápidas; transformaciones que requieren nuevas habilidades y estrategias profesionales. La necesidad de formación permanente, incluso en algunos casos de reciclaje, en el sentido más profundo de posibilitar el ejercicio de un trabajo totalmente diferente al que se había venido desempeñando, aunque sea dentro del mismo sector de producción, es uno de los mayores retos para la sociedad en la actualidad.

En este estado de cosas, el campo de la educación no se constituye en un terreno aparte. La necesidad de adaptar el sistema educativo al devenir cultural y socio-económico plantea un importante problema no sólo de formación inicial, sino, sobre todo, de formación continua o permanente de los profesores; profesionales que tendrán que enfrentarse a los requerimientos de las nuevas disposiciones administrativas en torno a una reforma que habrá de tener en cuenta, a riesgo de proporcionar a los alumnos una formación académica obsoleta, los fenómenos científicos, técnicos y sociales producidos por la emergente era de la información.

## Reforma y perfil profesional

Toda reforma o cambio educativo sugiere o requiere un tipo de profesor, con unas cualidades profesionales específicas. Sin embargo, la articulación de la provisión de formación permanente depende de muchos elementos. La conexión o desconexión entre las distintas entidades, las propias teorías implícitas de los que proporcionan la formación sobre las necesidades y características del profesorado, la disponibilidad de recursos materiales y de personal, así como la respuesta de los propios profesores, son otros tantos factores que configuran los distintos tipos de formación existentes.

La tarea de organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas a las necesidades de los alumnos es una de las más importantes encomendadas al profesor. En este sentido, su bagaje formativo ha de constar de dos componentes fundamentales: el relacionado con los conocimientos del área del saber que imparte (matemáticas, latín, gimnasia, etc.) y del ámbito específico de su función, es decir, el aprendizaje de los alumnos (formación psicopedagógica).

Estos dos componentes, que configuran la tarea profesional del enseñante, informan la complejidad de su propia formación. Tener conocimientos sobre un área del saber no implica automáticamente contar con las habilidades básicas necesarias para ejercer como profesor, ni tener desarrollado el criterio profesional como tal y no sólo como especialista en una materia.

Para autores como Shipman y otros (1974), *el único indicador le-*

*gitimo del éxito de una innovación es su contribución al desarrollo profesional de los profesores.* Transformar el contenido y la articulación del currículo no lleva automáticamente a la innovación con cambio o al cambio con innovación, si no se da paralelamente una nueva perspectiva a las actitudes, a los valores y a las formas supuestas de hacer las cosas que gobiernan la actividad profesional. La actitud y autoconciencia de cambio es un proceso cognitivo complejo que redunda a la larga en el desarrollo personal e intelectual del profesor; de ahí la importancia de la formación que repercuta en el desarrollo del *criterio profesional* del profesor.

## Diversas modalidades

Uno de los modelos más extendidos de formación permanente del profesorado ha sido el de cursos o seminarios sobre determinados temas, bien sobre contenidos disciplinares, bien sobre recursos didactico-metodológicos o sobre aspectos psicopedagógicos.

El problema general de los cursos, sea cual sea la aproximación adoptada, es que suelen permanecer como algo externo al propio profesor, algo que después éste tendrá que integrar en su propio repertorio de conductas como enseñante y en la comprensión del aprendizaje de los alumnos. Y este salto no siempre se pone de manifiesto.

Si los cursos se refieren al conocimiento propio de su área de saber, no cabe duda que aumentarán el bagaje académico y cultural del profesor (algo totalmente indispensable que necesariamente habrá de realizar fuera del centro, en los lugares apropiados). Si son prácticos (didácticas específicas) aumentarán sus recursos puntuales. Pero sólo si han servido para aumentar su capacidad para entender y para abordar las interacciones educativas que se producen en el aula, si han contribuido a su desarrollo profesional, habrán sido formativos desde el punto de vista del criterio profesional.

## Desarrollo del criterio profesional

La concepción del enseñante como un profesional con criterio propio, basado en su capacidad de perfeccionamiento autónomo mediante el autoestudio sistemático, el estudio del trabajo de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación, ha llevado a concebir distintas estrategias de formación, basadas en el trabajo de los profesores.

En la base de esta concepción confluyen dos ideas: la de la línea de investigación de las "escuelas eficaces" (Reynols, 1985), en la que el "profesor eficaz" se configura como un profesional capaz de aprender de sus propias actuaciones, tal como hacen otros profesionales (deportistas, músicos, actores, etc.), y la de Stenhouse (1975), que concibe que "cada clase es un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica" (pág. 194).

Lo que significa que los profesores no sólo son capaces de entender mejor los fenómenos educativos que suceden en el aula (y en el centro), sino que además son los que están en la mejor posición para estudiarlos. Ambas ideas configuran al profesor como un profesional consciente, cuyas actuaciones pueden mejorar mediante un proceso de reflexión sistemática.

## La formación como dominio de tareas

Desde la investigación en torno al concepto de "escuelas eficaces", Stalling (1981) propone un sistema de formación, basado en el dominio de tareas, que consta de las siguientes etapas:

— Diagnóstico inicial. Momento en el que se lleva a cabo la observación del profesor.

— Presentación de la información para unir la práctica con la teoría.

— Organización y guía de la práctica del profesor mediante elementos de apoyo, valoración y devolución.

— Evaluación. Etapa en la que se intenta constatar el progreso realizado por el profesor en las tareas de enseñanza.

Este modelo y el de Joyce y Showers (1980) y Showers (1985), con las fases de teoría-demostración-práctica-devolución-seguimiento, han llevado al procedimiento de entrenamiento *(coaching)* a desempeñar un papel central en el desarrollo profesional de los enseñantes en países como los Estados Unidos. Está basado en el ciclo observación-devolución en situaciones instructivas o de supervisión clínica, y ha sido ampliamente utilizado por ejecutivos, deportistas, cantantes de ópera, etc., con todos los recursos tecnológicos disponibles (vídeo, grabaciones, montajes fotográficos, etc.).

Desde una perspectiva menos tecnológica y en un intento de unir el desarrollo del currículo en los centros al de la profesionalidad de los enseñantes y su formación permanente, Stenhouse (1975) propone la figura del profesor como investigador. Este modelo sugiere abordar el desarrollo del currículo como una investigación en la acción. Los profesores, a medida que se plantean los problemas derivados de la ejecución del currículo, van estableciendo hipótesis de acción que a su vez son contrastadas y seguidas en la práctica, para, a partir de sus resultados, abrir nuevos planteamientos o problemas.

## La formación desde el desarrollo del currículo

La noción del profesor investigador fue propuesta por Stenhouse a partir de la constatación de que las ideas educativas recogidas por los libros no suelen ser asimiladas por los profesores y llevadas a la práctica sin dificultades. Por el contrario, en el desarrollo del currículo de forma sistemática y reflexiva (con el rigor de la investigación) la expresión de las ideas (psicológicas, pedagógicas, sociológicas, etc.) que lo fundamentan están expuestas a su comprobación. Desde esta perspectiva, la separación entre teoría y práctica se reduce, beneficiándose mutuamente.

Distintos proyectos educativos (Ford Teaching Project, 1974; Ebbutt y Elliott, 1985) han recogido la filosofía de Stenhouse y argumentado lo que puede suponer para la formación del profesor, basada en su desarrollo como un profesional que aumenta los conocimientos sobre su trabajo y su criterio educativo, mediante el estudio de su práctica. En esta misma línea se sitúa nuestra propuesta de evaluación del currículo en los centros.

## La formación desde la evaluación del currículo en el centro

No cabe duda de que los profesores han de estar involucrados en el proceso de la evaluación, que forma parte de la misma innovación, y que ésta podrá redundar en la ampliación de su criterio profesional y en la mejora de su práctica (Sancho, 1988). Pero para ello debemos entender la evaluación como un proceso para generar y comunicar formas de comprensión, que sean útiles, sobre una innovación. Es decir, que sean aptas para ampliar la capacidad de todos y cada uno de los participantes de utilizar la innovación como un recurso crítico para buscar mejoras educativas.

En este sentido, la evaluación del currículo en el centro con ayuda de un asesor o formador, que proporcionase a los profesores el bagaje teórico-metodológico necesario para la creación o ampliación de su criterio pedagógico, podría constituir, además de un punto de diálogo entre teóricos y prácticos en el tema del desarrollo del currículo, una modalidad de formación permanente del profesorado.

Los puntos de referencia de una evaluación concebida desde una perspectiva amplia serían:

- Los principios de selección, articulación y evaluación de los con-

tenidos del currículo, que están en la base de su diseño y nos informan sobre las concepciones educativas de los diseñadores.

- La forma definitiva que adopta el diseño curricular en un determinado centro, con unas características específicas en cuanto a profesorado, espacio, ambiente, sentido cultural, etc.
- La disposición particular que le imprime cada profesor en la organización de su actividad docente, su interacción con los alumnos y la evaluación de los mismos.
- La vivencia afectiva, social e intelectual del alumno expuesto al currículo en cuestión. Y en este punto, la evaluación no se puede superponer al examen. Se supone que éste tendría, aquí, la función de dilucidar si la experiencia curricular particular del alumno ha sido la más pertinente para procurar su desarrollo.

## Una demanda creciente

La expectativa de los enseñantes en cuanto a su formación continua, según la encuesta llevada a cabo por el M.E.C. (1986), no está demasiado lejos de estas concepciones. Por otra parte, profesores que están experimentando la Reforma en Cataluña, con los que hemos trabajado en distintas ocasiones, querían una formación que se caracterizase por estar enfocada hacia los problemas surgidos ante la nueva situación de la enseñanza (alumnos diferentes, selección, articulación y evaluación de los contenidos distintos, etc.); por realizarse en horario lectivo, y que no consistiese en un conjunto de recetas, sino en la adquisición de recursos teóricos y metodológicos para poder analizar e intervenir en los problemas. Un buen ejemplo, en definitiva, de una demanda de formación enfocada hacia la actuación en los centros y a la ampliación de su competencia profesional como profesores. ■

## Para saber más


EBBUT, D., y ELLIOTT, J. (1985): *Issues on Teaching for Understanding.* Longman, New York. *Ford Teaching Project Documentation* (1974), Cambridge Institute of Education, Cambridge.

JOYCE, B., y SHOWERS, B. (1980): "Improving Inservice Training: The Message from Research", en *Educational Leadership,* 37/5, págs. 379-385.

REYNOLDS, D. (1985): *Studying School Efectiveness.* The Falmer Press, London.

SANCHO, J. M.ª (1988): *Evaluación del currículo y formación del profesorado. Fundamentación de una propuesta.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

SHIPMAN, M., y otros (1974): *Inside the Curriculum Project: A Case Study in the Process of the Curriculum,* Methuen, London.

SHOWERS, B. (1985): "Teachers Coaching Teachers", en *Educational Leadership,* 42/7, págs. 43-49.

STALLING (1981): *Testing Teachers. In-Class Instruction and Measuring Change Resulting from Staff Development.* Teaching and Learning Institute, Mountain View, C.

STENHOUSE, L. (1975): *Investigación y desarrollo del currículo.* Ed. Morata, Madrid.

# La concepción constructivista y el asesoramiento en centros

*Isabel Solé*

## Introducción

El asesoramiento que diferentes profesionales —psicólogos, pedagogos, didactas— realizan en centros educativos desde diversas instancias —equipos multidisciplinares, centros de profesorado, I.C.E.s, etc.— es una realidad reciente en nuestro país, pero no por ello deja de ser rica, variada y compleja. El camino recorrido a lo largo de los últimos quince o veinte años pone de manifiesto tanto las realizaciones concretas y los cambios que han podido generar, cuanto las insuficiencias debidas a la dificultad de las tareas que es necesario abordar y a la ausencia de marcos compartidos desde donde abordarlas, a lo que hay que añadir la falta de claridad relativa con que desde diversas administraciones con responsabilidad para hacerlo se ha regulado la intervención asesora en la escuela.

Todo ello dibuja un panorama complejo, que se caracteriza por la diversidad de las intervenciones que se realizan y por la distinta valoración que los centros a los que se dirigen hacen de ellas; así, mientras en algunos casos los equipos de profesores tienen una representación de los asesores psicopedagógicos próxima a un recurso de asesoramiento global y han tenido con ellos experiencias de verdadera colaboración y trabajo conjunto, en otros se les ve como un recurso más puntual, que actúa sobre aspectos muy determinados, o como alguien que no se sabe muy bien qué hace en el centro.

En este contexto hay que ubicar las responsabilidades que los principios de autonomía curricular y atención a la diversidad, inherentes a la L.O.G.S.E. atribuyen a los centros. Estas responsabilidades, que se concretan en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de Aula, constituyen un reto para las escuelas y para los profesionales que las asesoran; plantean también un desafío de cara a la necesaria delimitación de funciones y coordinación de las diversas instancias asesoras que confluyen en un mismo centro, cuya correcta resolución marcará sin duda el futuro del asesoramiento en nuestro país, y determinará en parte la calidad de los procesos de elaboración en torno a los Proyectos Curriculares de Centro (véase Solé, 1994).

Estamos pues ante una problemática cuyo análisis global escapa a las posibilidades de una única dimensión, pero que permite una aproximación, aunque sea parcial, a algunos de sus componentes. Este artículo se centra en las tareas de asesoramiento psicopedagógico que desde los equipos de sector se proporciona a los centros, y en la necesidad de disponer para dichas tareas de un marco de referencia compartido entre la escuela y sus posibles asesores, marco que haga posible el entendimiento y avance conjuntos. Tras enunciar algunas premisas muy generales que enmarcan nuestra concepción del asesoramiento, en el segundo apartado se justificará la necesidad del marco al que se ha aludido, y nos pronunciaremos por la Concepción cons-

tructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990) como eje vertebrador para ofrecer una explicación útil de los procesos de intervención. El tercer apartado se dedicará íntegramente a utilizar los principios fundamentales de dicha concepción para interpretar las situaciones de asesoramiento. Por último, volveremos nuevamente al principio: la utilidad de un marco explicativo para el asesoramiento, intentando delimitar lo que de él puede esperarse y lo que es excesivo pedir. En un anexo se incluye una propuesta de pauta de análisis para la intervención de asesoramiento, basada en los postulados teóricos que a lo largo del artículo se defienden.

## 1. El asesoramiento a los centros

Aunque no vamos a desarrollar en profundidad los parámetros en los que se inscribe nuestra forma de entender el asesoramiento (Bassedas, 1988; Bassedas y otros, 1991; Huguet, 1993) señalaremos algunos aspectos fundamentales, necesarios para comprender los contenidos que vienen a continuación. Dichos aspectos se refieren por una parte a la escuela, en tanto que contexto de la intervención, y por otra a la caracterización del asesor.

Empezando por la *escuela,* podemos considerarla como un sistema, en la medida en que identificamos en ella diversos elementos estrechamente relacionados entre sí, cuya organización responde a la necesidad de conseguir unas determinadas finalidades. La escuela es un sistema abierto, continuamente expuesto a las relaciones con otros sistemas (familias, equipos, asesores, administración...), que influyen en ella y que fuerzan modificaciones; para que los cambios no rompan su estabilidad, tiende a la homeostasis. La tensión entre la estabilidad y el cambio es característica de los sistemas abiertos, y genera desequilibrios más o menos intensos en ellos, a los que se puede responder de múltiples formas: negando el cambio y haciendo más duras y rígidas las propias estructuras internas, intentando asumir el factor de desequilibrio e integrarlo en el propio funcionamiento, buscando para ello ayudas externas, etc.

En este contexto, consideramos que el asesor es, aunque modestamente y no en exclusiva, un agente de cambio para la institución, comprometido en los mismos objetivos generales que presiden a ésta: contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, incidiendo en los procesos educativos que en ella tienen lugar (Huguet, 1993). Esta afirmación exige algunos matices.

En primer lugar, en lo que respecta a la idea de *asesor como agente de cambio,* lo que pretende decirse no es que el asesor realice los cambios, sino que su presencia e intervención puede contribuir a que se produzcan determinados cambios en el centro. Se trata de una idea esencial, pues ayuda a caracterizar la figura del asesor y la significación del asesoramiento: éste es un *recurso* que se ofrece al centro para que el *centro* pueda abordar y dar respuesta a sus necesidades. Es un recurso útil cuando permite establecer un espacio en el que, gracias a la actuación conjunta y complementaria de los profesores y el profesional que ofrece el asesoramiento, se produce un cambio cualitativo en la representación que los implicados se hacen de una determinada situación y en la práctica que pueda llevar asociada.

Todavía en relación a aquella idea, es necesario preguntarse a qué tipo de cambios nos estamos refiriendo, o, si se quiere, al sentido en que se considera que la institución debe cambiar. Este es un tema polémico, y sin ninguna pretensión de agotarlo, consideramos que la idea de "cambio" es indisociable de la idea de "lugar o finalidad a que se tiende", por lo que resulta imprescindible pronunciarse sobre esto último. Por nuestra parte, la tendencia de que los cambios que los asesores pueden contribuir a promover debe conducir a organizar una enseñanza de calidad, que ha sido definida por Wilson (1992) como aquella que permite "planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, como miembro (normalmente) de una clase que consta de alumnos de una variedad de capacidades y necesidades". Esta definición vincula claramente el concepto de calidad de la enseñanza con el concepto de atención educativa a la diversidad, concepto que siempre ha estado presente, en una interpretación u otra, en la tarea desarrollada por los asesores en los centros.

Para terminar con los matices respecto a la idea de "cambio", dos precisiones más. Tal como la entendemos, dicha idea sugiere revisión, reformulación, integración de nuevos aspectos en estructuras ya existentes, que permiten interpretaciones y actuaciones más adecuadas en realidades complejas. No se trata, pues, de sustitución de lo anterior por lo presuntamente novedoso, de transformación radica, de saltos en el vacío. Por lo mismo, los cambios a los que nos referimos no suelen tener características de espectacularidad; son más bien procesos lentos y costosos que implican reflexión y análisis de la práctica y de las ideas que la sustentan, para lo que se necesitan referentes; más adelante volveremos sobre ello.

En segundo lugar, en lo que se refiere a *los objetivos del asesoramiento,* conviene percibir que no afirmamos que los asesores no tengan otros objetivos al margen de aquellos de que se ha dotado la institución, que suelen afectar directamente a los alumnos. Al contrario, parece claro que la tarea de asesoramiento puede perseguir otras finalidades relativas al centro —contribuir a establecer unas relaciones más claras y funcionales entre el profesorado—, a la zona en que se inscribe su tarea, al propio equipo de asesores —objetivos relativos a la formación, a la cohesión del equipo, a las relaciones con otros servicios—, así como objetivos que se relacionan con el progreso profesional y personal de cada asesor. Ahora bien, entendemos que el asesoramiento es un recurso a la institución, y un recurso sólo tiene sentido si es útil, es decir si contribuye al logro de los objetivos a que tiende el centro.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza dichos objetivos pretenden potenciar y promover el desarrollo de los alumnos y alumnas mediante el aprendizaje significativo de los contenidos que constituyen el currículum escolar —seleccionados, entre los que forman parte del bagaje cultural de nuestra sociedad, por su potencialidad para contribuir al crecimiento de sus nuevos miembros—. El desarrollo implica todas las capacidades propias de los seres humanos: capacidades de equilibrio personal, cognitivas, de relación interpersonal, motrices y de inserción social. Así pues, la educación que se dirige a los alumnos debe tender a su formación integral y equilibrada; la función del asesoramiento psicopedagógico consiste en contribuir a que dicha formación sea una realidad.

Esto se concreta tanto en la intervención específica a propósito de un alumno que presenta dificultades de aprendizaje, cuanto en el asesoramiento que se ofrece para abordar los problemas de relación en un grupo clase o para elaborar un Proyecto Curricular de Centro. En todos estos casos, el asesor intenta instigar cambios en una situación y en la representación que quienes participan en ella han elaborado sobre la misma, cambios que conduzcan a una representación más ajustada de dicha situación y que permitan actuar en ella de forma adecuada.

Esta forma de entender la intervención asesora la hace inseparable de la tensión a que antes se aludió entre cambio y equilibrio, que caracteriza a los sistemas abiertos; este hecho explica en parte la dificultad de la tarea que asumen los asesores. En efecto, el asesoramiento puede producirse a raíz de un desequilibrio sentido por la institución, o bien constituir en sí mismo el origen del desequilibrio, que puede ser rechazado o, por el contrario aceptado como un reto que hay que abordar. En cualquier caso, sin embargo, no basta con que se produzca un desequilibrio; la búsqueda de un nuevo equilibrio, más completo, más adecuado porque permite integrar nuevas dimensiones y elementos en el sistema, es igualmente inseparable de la tarea del asesor.

La cuestión o cuestiones que desde esta perspectiva se plantean pueden reducirse por ahora a dos: ¿cómo se logra desequilibrar sabiendo que el desequilibrio que se produce es necesario para el sistema? Y una vez producido el desequilibrio, ¿cómo se sabe en qué dirección debe orientarse el reequilibrio subsiguiente? A las preguntas formuladas subyace la idea de que no todo desequilibrio será necesariamente productivo para la institución, y la de que a no todo desequilibrio sigue necesariamente un reequilibrio, menos aún un reequilibrio que mejore la situación anterior al desequilibrio. A ello hay que añadir que dichas preguntas se reformulan en cada situación de asesoramiento es-

pecífico, lo que hace muy compleja su respuesta, y necesaria la presencia de referentes que permitan generarla. Llegamos de este modo al segundo apartado de nuestro artículo, que se refiere precisamente a los referentes del trabajo psicopedagógico.

## 2. Los referentes del asesoramiento psicopedagógico

Plantear el problema de los referentes o parámetros de un ámbito profesional, como es el del asesoramiento, puede ser considerado un problema artificial o excesivamente teórico, desde la perspectiva de que de lo que se trata, en definitiva, es de poner todas las condiciones de forma que la tarea asesora sea útil a las finalidades que persigue; en este sentido, las disquisiciones teóricas son vistas a veces con recelo, pues en ellas pueden diluirse con facilidad lo que se considera importante, que de forma habitual se encuentra referido exclusivamente a la práctica.

"Nada es más práctico que una buena teoría". Esta frase, atribuida a diversos autores (Pearson y Johnson, 1978) resume bastante bien nuestra posición al respecto. Está claro que de una teoría no se desprende sin más una práctica; ésta requiere el dominio de unos procedimientos y la puesta en práctica de unas actitudes que exige el ejercicio de la profesión. Pero dicho ejercicio puede devenir mecánico, repetitivo y por ello pobre, si no reposa en marcos conceptuales bien asentados, que den sentido a las actuaciones prácticas y que puedan ser interpelados por ellas, para hacerlos cada vez más potentes.

Por otra parte, podemos encontrar un cierto acuerdo en considerar que una característica de la tarea del asesor psicopedagógico es la de "mediar" entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa. Esta característica posee un larga tradición, pero no por ello ha dejado de ser problemática. Ya en 1910 (Coll, 1992) el editorial del *Journal of Educational Psychology* señalaba la necesidad de *"alumbrar un nuevo profesional cuya tarea sería la de mediar entre la ciencia y la psicología y el arte de la enseñanza"*. Como señala el autor, se trata de un encargo complejo, pues para mediar entre lo uno y lo otro no basta con poseer conocimientos relevantes; hace falta reconsiderar el proceso de mediación, de forma que éste escape a tentaciones unidireccionales, exclusivamente aplicacionistas, y se articule en torno a un proceso mucho más interactivo y dinámico.

Esta dificultad aparece también en la siguiente afirmación (Shuell, 1993): *"(...) I have refered to the schizophrenic nature of educational psychology —that is, to the tension and lack of clarity between— the dual roles of scientific investigation and the aplication of that science to the practical problems of education. Being in the middle is not an easy role to play"* (pág. 229).

Efectivamente, los ejemplos citados ponen de relieve la complejidad epistemológica de la Psicología de la Educación, y su consideración es necesaria para avanzar en el núcleo teórico conceptual de la disciplina. Ahora bien, los ejemplos manifiestan también las dificultades que encuentran los asesores psicopedagógicos (mediadores entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa) no sólo para encontrar referentes teóricos adecuados para dar respuesta a los problemas que plantea la práctica educativa, sino para encontrar formas útiles de relacionar lo uno con lo otro —evitando planteamientos unidireccionales y aplicacionistas que conducen directamente a la extrapolación de conceptos y principios psicológicos a la práctica—. El problema posee pues una doble dimensión, que se refiere al qué (qué marcos explicativos) y al cómo (cómo puedo utilizarlos para que sean útiles).

En general, desde el asesoramiento, el problema de los referentes a los que acudir y de la mediación se ha resuelto haciendo uso de diversas estrategias, entre las que caben señalar dos: las que aconsejan hacer uso o aproximarse a lo que podríamos considerar "grandes planteamientos" —respuestas genéricas que aún siendo ciertas y coherentes, no resuelven los problemas— y las que invitan a adoptar, en un punto de vista más ecléctico, "soluciones parciales", respuestas elaboradas para responder a problemas concretos, intervenciones puntuales que aunque funcionales, pueden observar profundas incoherencias entre sí.

Sin embargo, el problema del asesoramiento psicopedagógico no son únicamente los principios generales, ni las respuestas puntuales; los avances de la psicología y la experiencia nos han provisto más o menos generosamente de unos y otras. Los que no tiene, o no tiene en general el asesoramiento, es un *marco global de referencia que dé sentido a las intervenciones asesoras,* sea cual sea su dimensión, naturaleza y envergadura; un marco que sirva para identificar problemas, interpretarlos y elaborar para ellos posibles soluciones. Un marco que haga compatible las finalidades del asesoramiento con las finalidades de la escuela, y que permita integrar las aportaciones de los distintos profesionales que convergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un marco, en fin, que permita tender un puente entre lo que sería la definición de un modelo general de intervención, entendido como compendio coherente de principios generales y las actuaciones discretas en el ejercicio de la profesión.

Cuando la escuela ha pedido o se ha encontrado con unos asesores provenientes del campo de la psicología, la pedagogía o la didáctica, se ha producido un proceso que tiene muchas similitudes con el que se estableció históricamente entre la Psicología y la Teoría y práctica educativas (Coll, 1989). Expectativas desajustadas —la mayor parte de las veces— y respuesta voluntariosa desde los asesores —también en numerosas ocasiones— han repetido la historia de las relaciones entre aquel campo de aplicación y la disciplina psicológica. El paralelismo, sin embargo no cesa en este punto. También, ante la necesidad de ofrecer respuesta a las demandas planteadas, los asesores han buscado formas coherentes de responderlas, apoyándose para ello en algún enfoque psicológico que permitiera esbozar un modelo de intervención susceptible de dar coherencia y organización a la tarea profesional. Con mayor frecuencia, esa búsqueda se ha transmutado por la importación de modelos bien establecidos en otros ámbitos —fundamentalmente el clínico— que han sido así extrapolados o traducidos a un ámbito de intervención que tiene características peculiares, no compartidas por otros contextos en los que se interviene.

Un modelo clínico de intervención no puede dar respuesta a los interrogantes que plantea la escuela, porque no fue concebido con esa finalidad. La constatación de este hecho ha conducido a muchos psicólogos a combinar una aproximación clínica con otras aproximaciones que permitieran dar respuesta a las necesidades con que se encontraban.

A la estrategia de *extrapolación* que hemos descrito se contrapone otra estrategia mucho más ecléctica, pero también más práctica —y no olvidemos que nos enfrentamos con problemas prácticos—, consistente en utilizar los conocimientos que ofrece la psicología y, por supuesto, otras disciplinas, para llevar a cabo el asesoramiento. Así ha sido posible encontrar formas de intervención útiles para resolver problemas concretos, y ésto ya es mucho. Sin embargo, la utilidad de esta forma de proceder disminuye drásticamente cuando lo que se requiere es un pronunciamiento, un diagnóstico, una intervención sobre aspectos más globales, más generales.

En estas ocasiones, se necesita razonar a un nivel más general, y lo que hace falta no lo suple ni un *catálogo de conocimientos* ni un modelo de intervención que dispone de supuestos generales, pero elaborados para problemas, situaciones y roles muy distintos de los que nos encontramos en la escuela. Aún cuando la opción por otros modelos más contextualizados como el *preventivo educativo o institucional* (Bassedas y Huguet, 1983; Martín y Solé, 1990) supone un notable avance, hay que aceptar que su definición permanece a un nivel generacional, de "grandes planteamientos". Para ser útil, exige una concreción, una toma de postura que permita definir y encontrar soluciones a los problemas de la escuela.

En ella, lo que se requiere es una explicación general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, algo que permita entender qué significa aprender en situación escolar, cuáles son las características de este aprendizaje, cómo se entiende la enseñanza, qué papel tiene la educación en la formación de las personas. Una explicación que pueda adecuarse a niveles distintos de especificidad: que sirva para explicar por qué no aprende un alumno, y que sirva para

ayudar a decidir cómo pueden organizarse las unidades didácticas a lo largo de un ciclo. Una explicación que sirva como marco para las decisiones que se adoptan, que tenga en cuenta que no se adoptan en soledad —sólo desde el asesor— y que ayude a establecer el contexto que hace posible tomarlas.

Una explicación de este tipo, por lo demás, no puede elaborarse al margen de una consideración razonada acerca de las funciones que se atribuyen a la escuela como institución social y socializadora, y ello sin caer en ingenuidades y en reduccionismos muy al uso cuando se aborda este espinoso tema. La escuela tiene una función socializadora, por cuanto ella, como muchas otras instituciones sociales, ponen en contacto a los individuos con una cultura determinada a la que contribuye a mantener y a modificar.

En la concepción constructivista, a la que proponemos como marco global para el asesoramiento y como instrumento para establecer el contexto de colaboración necesario para que ese asesoramiento se pueda construir, *"(...) los procesos de socialización e individualización aparecen como las dos caras de una misma moneda"* (Coll, 1990, pág. 441). Ello así gracias a la implicación activa, a la actividad mental constructiva a través de la cual la apropiación significativa de saberes constituidos deviene el motor para el desarrollo de las diversas capacidades del individuo, lo que nos hace personas únicas dentro de un grupo social al que pertenecemos y en el que podemos incidir.

Desde el punto de vista del asesoramiento, esta asunción tiene implicaciones innegables. Por una parte, ayuda a comprender el papel que tiene la educación, la enseñanza y el aprendizaje —entendido como actividad constructiva de los alumnos— en la formación de las personas, lo que nos permite evaluar con mayor precisión las disfunciones que puedan darse en la escuela y, especialmente, nos ayuda a ver la necesidad de que estos procesos se lleven a cabo con las mayores garantías posibles. Por otra parte hace caer en la cuenta de que la contribución del asesoramiento psicopedagógico a este objetivo no puede hacerse desde la soledad, sino desde la colaboración con los otros profesionales —profesores, maestros— que intervienen en el centro.

## 3. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza y la construcción del contexto de colaboración asesor/centro

Las consideraciones que se vierten a continuación parten de la idea de que no existe en este momento un modelo cerrado, acabado y compartido para el asesoramiento, y no basta para fundamentar esta tarea con un catálogo de técnicas y conocimientos "ad hoc". No pretenden, por tanto, agotar la discusión sobre este tema, ni ofrecer un marco omnicomprensivo y exclusivo para una tarea tan compleja como la de asesorar.

Lo que se pretende es algo mucho más humilde: mostrar la potencialidad de una determinada manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje como un referente global del asesoramiento y como instrumento para llevarlo a cabo.

Entendemos que la convergencia que a lo largo de las dos últimas décadas se ha ido produciendo en torno al constructivismo para explicar los procesos de aprendizaje, de desarrollo, etc., beneficia también a una forma de entender el asesoramiento como instigador de cambios, como generador de procesos de construcción en el propio centro, proceso que es asistido por el asesoramiento, pero que debe conducir a la autonomía de aquél.

En este sentido, la tarea de asesoramiento puede considerarse como un proceso de construcción conjunta que implica al asesor/es y a los profesores de un centro, proceso en el que cada cual participa desde su formación peculiar y al que aporta sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos. Esta implicación no debe entenderse de forma absoluta (existe o no existe) ni comportando lo mismo para todos los participantes; el contexto de colaboración no es algo que aparece como dado, sino que se va negociando y construyendo por todos los participantes. En la medida en que dicho contexto se configura, puede decirse que se produce la construcción de significados compartidos entre los participantes.

Esta forma de entender el asesoramiento pone de relieve la importancia de los procesos de negociación, tanto los relacionados con la atribución de roles y responsabilidades, cuanto los que de una forma directa atañen al propio contenido de asesoramiento. En efecto, como ya se ha dicho, no se postula la imposición de una visión sobre otra, ni un "cambio" desde fuera; el asesoramiento sólo puede aspirar a ayudar a disponer las condiciones que pueden contribuir a cuestionar determinadas representaciones y formas de actuar, y a encontrar otras más satisfactorias.

Este proceso de negociación puede ser analizado a partir de los postulados más conocidos de la concepción constructivista, que puede devenir, como ya hemos señalado, un marco útil para comprender los procesos de asesoramiento en los centros, y para establecer el contexto de colaboración al que nos hemos referido.

El principio en torno al cual se ha producido inicialmente la convergencia a que hemos aludido es sin duda el de **la actividad mental constructivista.** El hecho de que nuestra percepción y nuestro conocimiento son fruto de la lectura que hacemos de la realidad objetiva a través de nuestros instrumentos emocionales e intelectuales, es aceptado unánimemente. El conocimiento no es una copia, ni una absorción de algo que está fuera de nosotros, sino una construcción que depende en buena parte de lo que cada uno aportamos.

En el ámbito del asesoramiento, este principio recuerda que ante un determinado problema o situación, los participantes, profesores y asesores, lo representan de acuerdo con sus instrumentos intelectuales, y que dicha representación no es en absoluto ajena al sentido que se le atribuye (con todo lo que el sentido implica: vivencias, emociones, motivación, autoimagen...). Recuerda asimismo que son estas "lentes" las que pueden hacer que diversas interpretaciones sean a veces poco coincidentes e incluso discrepantes; el proceso de construcción subyacente a las representaciones que se elaboran invita a pensar, además, que dichas discrepancias no pueden solucionarse mediante la imposición de una postura más experta o más contrastada, sino mediante la negociación y la asunción razonada de nuevas perspectivas y dimensiones que puedan dar un enfoque más adecuado a una determinada situación.

El mismo hecho de que se trata de una construcción sugiere además la conveniencia de desconfiar de la eficacia de discursos acríticamente aceptados, de recetas aplicadas sin más, que si bien pueden cambiar formalmente determinadas prácticas, en poco modifican los esquemas de conocimiento de los implicados en una tarea de asesoramiento.

Estos **esquemas de conocimiento** reflejan las representaciones que un colectivo de profesores pueden tener acerca de la parcela de realidad sobre la que estamos trabajando; evidentemente, cada profesor —y cada asesor— posee sus propios esquemas. En ocasiones, el asesor encuentra que en un centro existen representaciones más o menos compartidas entre sus miembros; a veces, las discrepancias se sitúan ya en los mismos profesores, que tienen opiniones contrapuestas acerca de determinados aspectos. La existencia de puntos de vista distintos entre miembros de un colectivo es siempre esperable, y no constituye en sí misma un obstáculo, sino una realidad. El obstáculo se puede encontrar en la imposibilidad para discrepar constructivamente, en la dificultad para encontrar, incluso en el marco de opiniones diversas, aspectos y finalidades compartidas que den sentido a trabajar conjuntamente. El asesoramiento puede contribuir a que se manifiesten opiniones distintas y a la vez a encontrar objetivos comunes, a negociar puntos de partida en los que los diversos participantes puedan encontrarse, aunque sea parcialmente, representados.

Podemos entender el proceso de asesoramiento como un proceso conducente a ayudar a construir, revisar y/o modificar los esquemas de conocimiento de los participantes implicados en la tarea, con el fin de que la representación de que finalmente se disponga sea más adecuada, más enriquecida, más completa y más compartida. Para que ello sea posible, es necesario que esos participantes sientan que sus esquemas actuales son inadecuados o insuficientes para dar cuenta de la situación de que se trate; es necesario que se haya roto el **equilibrio inicial,** por

tanto que se haya producido un **desequilibrio,** que al intentar compensarse dé como resultado una **reequilibración posterior.**

En el ámbito del asesoramiento ocurre con frecuencia que los desequilibrios que se producen en el centro, en las representaciones de los profesores y que les obligan a moverse, a emprender tareas, a implicarse en procesos de reflexión, están provocados por *exigencias externas al centro,* o al menos que el centro puede sentir estrictamente como externas (como puede ocurrir con la demanda de Proyectos Curriculares). En este caso, la motivación es extrínseca, exógena, con las implicaciones que ello tiene para la motivación de los participantes, cuya comprensión de la tarea tiene más que ver con un requisito formal, con una carga burocrática, que con la de un proceso de reflexión y mejora progresiva de la propia profesionalidad. Como es sabido por todos los asesores, la motivación es un aspecto clave, y puede funcionar como predictor del grado de implicación de los profesores en la tarea.

Los aspectos relacionados con el **sentido** vuelven a aparecer aquí con fuerza. El asesoramiento puede contribuir a que los profesores puedan reconvertir lo que en principio aparece como demanda externa en una tarea a la que se pueda ver una finalidad, que parezca, aunque costosa, interesante por los beneficios que puede reportar a la actividad profesional que se desempeña (así, en el caso anteriormente aludido de los Proyectos Curriculares, es verdad que se trata de una exigencia de la administración, pero simultáneamente es evidente que la toma de decisiones y de reflexión compartida que implica elaborar un P.C. posee repercusiones positivas para el centro en su conjunto). En cualquier caso, la discusión sobre el sentido que se atribuye a la tarea, y sobre la motivación que existe ante la misma, ayuda a que se pongan de manifiesto las diversas representaciones existentes ante ella —los esquemas de los participantes y de los asesores—, a ajustar las representaciones respectivas, y a ajustar también momentáneamente las expectativas que presidirán el proceso.

Por otra parte, también todos los asesores han podido experimentar lo difícil que resulta en ocasiones el desequilibrio, aún cuando los desajustes entre la realidad y su representación puedan ser muy evidentes. Una forma de mantener el equilibrio consiste simplemente en negar la existencia de fuerzas que lo rompen, acudiendo a posiciones estereotipadas, que imposibilitan el cambio —y el aprendizaje (Bléger, 1979)—: "es lo mismo que hemos hecho toda la vida..." "no pasa nada, ahora le llaman de este modo, pero es lo de siempre". En estas ocasiones, el sistema se repliega sobre sí mismo, y se hace radical la afirmación de que todos los sistemas tienden al equilibrio, incluso cuando parece enfermizo. La intervención asesora sólo puede avanzar si logra poner de manifiesto las contradicciones, si impide de hecho que se siga negando la realidad.

Ahora bien, como también saben todos los asesores, con ser en ocasiones difícil lograr que un centro se desequilibre, ésto es, que acepte el reto —y la ansiedad que ese reto genera— de cuestionar alguno de sus fundamentos, suele ser todavía más difícil lograr un reequilibrio mejor, que suponga un avance respecto de la situación de partida. A veces, se acepta que hay que cambiar cosas, pero lo que se cambian son aspectos periféricos, que no representan avances de hecho. A veces, se logra desequilibrar, pero no se calcula adecuadamente la intervención que puede contribuir al reequilibrio deseado, y el colectivo de profesores —y el propio asesor— se ven inmersos en una situación de crisis. En uno y otro caso, el asesoramiento, aunque sea momentáneamente, no está consiguiendo sus objetivos de promover cambios en el centro.

Los cambios de verdad en los esquemas de conocimiento —cambios que no suelen tener características de espectacularidad e inmediatez, sino más bien de prudencia y reflexión— suponen modificaciones en la representación que se poseía anteriormente. No es que se sustituya desde fuera una representación por otra; se trata de un proceso en el que una representación se pone en causa —lo que, recordemos, implica una cierta ansiedad, un estado confusional, aunque pasajero ¡esperemos!— pero aún así constituye el punto de partida, es una especie de asidero desde donde podemos establecer puentes, relaciones, con

elementos nuevos que se pretenden integrar en esa representación, y que con esa integración puede quedar modificada en un sentido mejor. En la tarea de asesoramiento, un aspecto clave consiste en hacer emerger los esquemas que poseen los participantes en la tarea —profesores y asesores—, rescatar sus aspectos positivos y ponerlos de manifiesto, pues es a partir de lo que se posee que se va a poder atribuir **significado** a esos nuevos elementos que pueden contribuir a una representación más ajustada.

En relación a la elaboración de **aprendizajes significativos** en torno a los contenidos de asesoramiento, conviene hacer algunas precisiones. En primer lugar, recordar lo que ya dijimos sobre el sentido: sólo cabe cuestionarse, entrar en estados confusionales, arriesgarse a perder seguridad, implicarse en un proceso que requiere una elevada actividad intelectual, si se tiene claro que vale la pena, que responde a una finalidad interesante. La atribución de sentido, como la de significados, depende de cada uno; nadie puede hacerla por otro, aún cuando otros pueden ayudarnos a hacerla.

En segundo lugar, el aprendizaje significativo no es cuestión de todo o nada; más bien deberíamos pensar que en un proceso de asesoramiento aprenderemos tan significativamente como lo permita la situación. En ella intervienen los profesores, los asesores y los contenidos acerca de los cuales se trabaja, así como los condicionantes externos que influyen en ella de distinto modo. Cuanto mayor sea la distancia entre los esquemas de los participantes y los contenidos que estamos trabajando, más esfuerzo va a costar establecer las relaciones entre lo nuevo y lo dado que caracterizan al aprendizaje significativo.

En tercer lugar, y estrechamente relacionado con lo anterior, la noción de aprendizaje significativo y todo lo que implica supone una llamada de atención a la intervención asesora en determinados e importantes aspectos: partir y valorar lo que se hace, se dice y se sabe en el centro; establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo de que se trate; asegurar que profesores y asesores entienden y saben por qué van a hacer lo que van a hacer, que encuentran motivos para hacerlo y que se sienten competentes para esta tarea, contando con las ayudas necesarias (si esto se cumple, podremos hablar de que "se atribuye sentido" a la tarea); ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, subrayando tanto la pertinencia de lo uno como de lo otro; resituar periódicamente lo que se está haciendo para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo, etc.

En la concepción constructivista se asume que el aprendizaje que promueve el desarrollo es aquel que instiga cambios en la persona, a nivel cognitivo y en su forma de percibirse, de percibir a los demás y de relacionarse con ellos. Cuando utilizamos la concepción constructivista para caracterizar el asesoramiento, y como instrumento para establecer el contexto de colaboración, efectuamos una identificación —arriesgada y excesiva si la tomamos al pie de la letra— entre los procesos de aprendizaje que promueven el desarrollo de las personas y los procesos de cambio que promueven el desarrollo de las instituciones educativas, que las hacen más equilibradas, más autónomas, más capaces de ayudar a desarrollar a sus alumnos y a ellas mismas. Es un proceso que debe hacerse desde dentro de la propia institución; nadie puede cambiarla artificialmente: ni la dotación de recursos materiales, ni la promulgación de decretos, ni la presencia de asesores por ellos mismos logran esos cambios. Como ocurre en el aprendizaje significativo, existe un componente de voluntariedad no exento de riesgos —riesgo de sufrir una cierta ansiedad, de perder seguridades, de trabajar en profundidad—, y el temor que provocan dichos riesgos con frecuencia origina bloqueos, negaciones afectivas, estereotipias, que de hecho impiden el progreso, el cambio. Ser consciente de ello no evita que se produzcan, pero permite analizar donde están las dificultades y por qué, y puede contribuir a encontrar salidas para las mismas.

En este contexto, y aceptando que los cambios suponen una construcción que tiene que llevarse a cabo en el interior del propio centro, que concierne por tanto a sus integrantes y que implica negociaciones a varios niveles, podemos preguntarnos qué pueden hacer los asesores. ¿Cuál es su función en un proceso de construcción que deben realizar otras personas?

No existe una única respuesta para esta pregunta. En una aproximación genérica, entendemos que la función y el problema de los asesores consiste en dilucidar cómo se puede intervenir —orientar, servir de contraste, guiar—, en el proceso de construcción y revisión de esquemas de conocimiento de un profesor, de un colectivo o de un centro, sobre la práctica educativa.

Tal como lo entendemos, el asesoramiento es una ayuda, una colaboración que se ofrece a un profesor, a un colectivo o a un centro y que permite que determinadas tareas que no podían realizarse de forma totalmente autónoma o independiente, puedan llevarse a cabo con la contribución del asesor. De hecho, podemos considerar que la distancia entre lo que el profesor, el colectivo o el centro pueden hacer solos y lo que pueden hacer con la colaboración del asesor, delimita el espacio en el que la intervención asesora puede generar el cambio, el desarrollo en el centro. Esa ayuda, que como la propia construcción y el cambio subsiguientes es también un proceso, para ser eficaz debe ser ajustada a las necesidades, progresos y obstáculos que se ponen de manifiesto en el proceso de construcción. Por esta razón, en ocasiones el asesoramiento más eficaz es muy pautado y detallado, y en otras ocasiones un simple contraste es lo adecuado. En cualquier caso, y ésto es difícil, el asesoramiento cumple el papel de un andamio, necesario para la construcción, que deberá retirarse progresivamente a medida que ya no sea indispensable; por ello se ha dicho muchas veces que el buen asesoramiento es aquel que no crea dependencia, sino autonomía, confianza y seguridad.

El paralelismo con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1973) resulta aquí bastante obvio, aunque la dificultad para crear Z.D.P. en relación a un colectivo de profesores y de lograr que las recorran, de forma que lo que se hace posible en la relación interpersonal, en el trabajo conjunto, sea interiorizado por cada individuo y por el colectivo como tal, constituye un reto complejo, cuya superación exige rechazar aproximaciones simples y mecánicas a la tarea de asesoramiento.

Aceptando que no es posible establecer extrapolaciones entre lo que sucede en una situación didáctica (adulto/niño; persona más experta/persona menos experta) y lo que sucede en el contexto de asesoramiento —en el que incluso muchas veces se cuestiona el grado de "experto" del asesor—, algunos conceptos formulados para comprender y explicar lo que sucede en la Zona de Desarrollo Próximo pueden ayudar a explicar lo que ocurre (y lo que no ocurre en ocasiones) cuando un asesor y un grupo de profesores interactúan alrededor de una tarea que aparece en ese momento como elemento vinculante entre los participantes.

En este sentido, la idea de que el asesor y los profesores que abordan conjuntamente una tarea necesitan compartir una "definición de la situación" (Wertsch, 1988) o tarea de que se trate, enfatiza la necesidad de poder establecer unos mínimos objetivos y unos puntos de partida compartidos, que llevan a una visión intersubjetiva de la situación, es decir, una visión que, al menos en parte, todos los actores pueden aceptar. Llegar a esta visión intersubjetiva requiere un proceso de "negociación", en el curso del cual los participantes modifican sus puntos de vista y acceden a una nueva conceptualización de la tarea. Cuando este proceso se aplica a la interacción adulto/niño, se afirma que el carácter asimétrico de la relación (es el adulto quien "sabe") hace que el niño abandone su punto de vista de una manera gradual y que se acerque progresivamente al punto de vista del adulto; este proceso explica el avance de la Z.D.P. y el crecimiento que aquél experimenta.

En el contexto de asesoramiento se da también una relación asimétrica, pero con tintes distintos a la que se acaba de comentar. Por una parte, el asesor sabe o debería saber acerca de aquello que es objeto de asesoramiento; eso no implica que se sitúe en una posición jerárquica o de poder. La relación de colaboración a que nos hemos referido no supone identidad entre los participantes, sino complementariedad de profesionales, cada uno con su formación específica e implicación distinta en relación a la tarea, pero que sin embargo asumen unos objetivos comunes.

Por otra parte, mientras que en el caso profesor/alumno o adulto/niño se asume que la única que cambia es la definición del niño (lo cual, dicho de paso, tal vez debería

cuestionarse), en el caso del asesoramiento, la negociación de que estamos hablando conduce a modificar también la visión del asesor; incluso, a veces, puede modificar sólo ésta. De hecho, la posibilidad de que la intervención del asesor contribuya al avance depende en buena parte de que éste sea capaz de contrastar su visión de determinado tema con la visión que del mismo tienen los profesores; depende, asimismo, de su capacidad para contextualizar la tarea y la intervención a las características de la situación. Ello explica que el proceso de aprendizaje inherente a la tarea de asesoramiento no afecte sólo a los profesores; también los asesores pueden aprender mucho de dicho proceso, en el sentido de poder atender a la diversidad de situaciones, de poder utilizar el conocimiento para ayudar a resolver problemas singulares, de contrastar la propia representación con la que ofrecen otros.

Ese aprendizaje, inherente a la negociación, indica que se ha logrado una cierta intersubjetividad, pero no sólo eso. En realidad, se ha aprendido porque lo que ha tenido que ocurrir para alcanzarla ha generado cambios a nivel intrasubjetivo. Como han señalado Coll y otros, (1992) aprender supone *"el paso de lo intrasubjetivo a lo intersubjetivo gracias a lo que sucede en el plano de lo intersubjetivo"*. En el asesoramiento, aprender significa reorganizar nuestras interpretaciones, modificarlas, hacerlas más complejas y, en consecuencia, ser capaces de abordar realidades también más complejas y con mayor número de matices. Conviene aún señalar que, en todo el proceso, los avances a nivel individual se encuentran estrechamente vinculados con los avances a nivel interpersonal, y viceversa; este hecho vuelve a poner de manifiesto la importancia del contexto de colaboración que se crea entre asesores y profesores y el doble proceso de construcción que implica: el que conduce a la creación y mantenimiento del propio contexto, y el que conduce a la construcción de significados compartidos entre los participantes.

Quizá la explicación que se propone para el asesoramiento pueda parecer demasiado rebuscada; quizá lo sea. Sin embargo, sería un contrasentido insistir en la complejidad de lo que supone aprender, por los procesos internos que implica y por el hecho de que dichos procesos se desencadenan en el ámbito de lo interpersonal, y reservar para el asesoramiento explicaciones más simples y mecánicas. De la forma en que lo hemos conceptualizado, el asesoramiento siempre lleva implícito el aprendizaje mutuo y compartido; parece entonces lógico que para describirlo debamos rehuir modelos que lo conciben como compendio de prescripciones y nos acerquemos a perspectivas que lo consideran como un proceso compartido en constante construcción.

## 4. Volviendo al principio: un marco explicativo global para el asesoramiento

Cabe recordar en este momento que la finalidad de este trabajo era mostrar la necesidad de marcos explicativos que den sentido al asesoramiento, para establecer el contexto de colaboración necesario para que aquel pueda de hecho existir y exponer la potencialidad de la concepción constructivista para desempeñar ese papel. Este objetivo se ha conseguido sólo parcialmente, pues en el ámbito del asesoramiento psicopedagógico, las casuísticas son tantas y tan diversas que el intento de moverse en el ámbito de lo general impide una profundización en las diversas situaciones y tener en cuenta las múltiples variables que intervienen, lo que es a todas luces necesario si se quiere avanzar.

A pesar de las múltiples lagunas que puedan observarse en las aproximaciones que hemos adoptado, cabe señalar algunas ventajas en ella. Sin duda, la más relevante, es que es útil, como muestran los trabajos de equipos de asesoramiento psicopedagógico que utilizan desde hace tiempo este marco para fundamentar en parte su trabajo (Bassedas, 1988; Bassedas y otros, 1991; Huguet, 1993). Otra ventaja consiste en que no se trata de un marco excluyente; como muestran las obras que se acaban de citar, puede coexistir con otras explicaciones. De hecho, su potencialidad aumentará en la medida en que permita integrar las aportaciones de conocimientos y estrategias de intervención necesarios para asegurar la viabilidad del asesoramiento.

Por ello, consideramos que la concepción constructivista puede cumplir el cometido de "marco global que dé sentido al asesoramiento" —ese eslabón entre los grandes principios y las actuaciones concretas—, ya sea que éste se realice a un profesor que consulta las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, ya sea que se refiera al apoyo que desde la perspectiva psicopedagógica pueda prestarse a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. En ambos casos, —y entre todas sus variantes— el objetivo final es el mismo, (contribuir al aprendizaje de los alumnos en las mejores condiciones posibles), el problema exige la colaboración de diversos profesionales, y en ambos casos también el asesoramiento constituye una ayuda para que desde el centro puedan tomarse las decisiones oportunas; una ayuda que bien entendida, es insustituible.

Por lo demás, nuestra particular coyuntura hace que dicha ayuda se brinde desde diversas instancias asesoras externas al centro —psicopedagogos de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, asesores de formación, didactas, logopedas, inspectores— o, en algunos casos, internas —Departamentos de Orientación—. La delimitación de funciones y la previsión de fórmulas de coordinación funcionales y operativas redundará en el mejor aprovechamiento de esos recursos y evitará conflictos y confusiones a la institución y a los profesionales que en ella convergen (Solé, 1994). En otro orden de cosas, también el momento que estamos viviendo, con una ambiciosa reforma en marcha, conduce a que la ayuda de que estamos hablando se concrete en tareas muy diversas: desde la intervención en la organización y vertebración de un centro, sin las cuales es muy difícil establecer un proceso de reflexión conjunta, hasta la participación en discusiones y elaboración de propuestas, pasando por la información acerca de determinados aspectos, por citar sólo lo más habitual.

La concepción constructivista pone de manifiesto la importancia de los conocimientos y experiencias previas, la necesidad de construir significados y de atribuir sentido a lo que se hace, así como la potencialidad de la colaboración para el crecimiento profesional. Al explicar cómo se aprende y cómo se enseña desde una perspectiva en la que los logros individuales son inseparables de lo que ocurre a nivel interpersonal, resulta de utilidad para profesionales que trabajan conjuntamente con otros en torno a todo lo que envuelve los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Es necesario convenir que la formación de maestros, profesores y asesores ha sido y es, en la mayoría de los casos, negligente con contenidos absolutamente necesarios para comprender los puntos de vista de los profesionales que intervienen en la escuela. Se ha aprendido poco o nada a trabajar en equipo, esto es, a abordar problemas de forma conjunta, a negociar, a renunciar, a compartir, a consensuar, a comprometerse en empresas comunes. Y sin embargo, cada vez más, la docencia y el asesoramiento exigen de esa dimensión de trabajo en equipo, de tarea compartida y conjunta.

Sin caer nuevamente en expectativas desajustadas, y sin querer ver en ella una panacea para la solución de las dificultades, esto es, utilizándola como instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica que dé sentido y coherencia a las intervenciones concretas en un contexto caracterizado por la colaboración, la concepción constructivista puede constituir una ayuda. Tenerla en cuenta como marco de referencia global para la educación escolar, y como marco de referencia para el asesoramiento puede contribuir a un acercamiento en el que, cada uno desde su formación, implicación y competencia, podamos realizar nuestras aportaciones para la consecución de objetivos comunes.

# Anexo

## La práctica del asesoramiento psicopedagógico: estrategias para su análisis

La exposición precedente ilustra la posibilidad de utilizar la concepción constructivista para aproximarse globalmente al análisis de la situación de asesoramiento. Avanzando un poco más, entendemos que desde este marco es posible establecer algunos criterios útiles para analizar la práctica del asesor. Como ejemplo —es decir, no como modelo—, en este Anexo se ofrece una versión de criterios e indicadores que ha sido puesta en práctica con relativa utilidad por asesores (psicopedagógicos y curriculares) en el contexto de tareas de formación alrededor del "análisis de casos".

Conviene hacer algunas precisiones para lo que pueda ser un uso creativo de esta propuesta. En primer lugar, como se acaba de señalar, se ha elaborado para facilitar el análisis de intervenciones ("casos") de asesores psicopedagógicos en la escuela; ello explica el que incluya el apartado **"1. Breve descripción del caso"**, que obviamente tiene sentido cuando el análisis que se realiza se comparte (por ejemplo, en el seno del equipo).

En segundo lugar, el análisis de las **"Estrategias de asesoramiento utilizadas** (apartado 5)" se puede llevar a cabo de forma directa, es decir, evitando el análisis de la institución y del asesor en relación a ella en torno a la tarea de que se trate. Sin embargo, la potencialidad de dicho análisis para proceder a la **"Valoración y reorientación"** de la intervención se encuentra muy vinculada al conocimiento del contexto de la intervención y de las relaciones que se han podido construir entre el asesor y el centro, por lo que dicho conocimiento parece insoslayable. Pero llegar a él no exige pasar de forma rutinaria por todas las cuestiones que se formulan en la pauta; ésta sólo es útil en la medida en que ayude a sistematizar la reflexión que todos los asesores realizan en torno a su tarea.

En tercer lugar, insistir en lo que ya se ha sugerido: la pauta que se presenta es sólo un *medio* que puede contribuir a la consecución de una finalidad: *analizar la propia práctica con el fin de ajustarla progresivamente*. Lo importante es que este análisis se realice, no que se haga de una forma u otra o con determinado instrumento; de hecho, cada asesor y cada equipo dispone de medios que permiten este análisis, y lo que aquí se propone puede, en algunos casos, complementarlos.

En cuarto lugar, las preguntas que se formulan o los indicadores que se proponen como medio de reflexión deben ser en todos los casos interpretados como tendencias, y no como indicadores absolutos. No pretenden, pues, respuestas del tipo "sí o no"; "existe/no existe"; "se hace/no se hace". Éste es un análisis simple, y, en general, apartado de la realidad, que suele ser más compleja. Se trata más bien de aproximarse a una apreciación más sutil, en términos de grado, de *continuum*, más que de adscripción a uno u otro extremo.

Por último, la pauta intenta ser útil para analizar intervenciones en los diversos niveles en que suele actuar el asesoramiento psicopedagógico (nivel alumno, nivel aula, nivel grupo de profesores...), aunque su elaboración responde a un momento en que muchos asesores se encuentran involucrados en tareas relacionadas con el Proyecto Curricular de Centro. Se ha utilizado genéricamente "centro" o "equipo de profesores", aún cuando la mayor parte de los indicadores son aplicables también a una tarea de asesoramiento con un profesor individual (por ejemplo, en la orientación sobre un alumno concreto).

## Criterios para el análisis de las intervenciones de asesoramiento

**1. Exposición general del caso de asesoramiento.**

1.1. ¿De qué tipo de tarea se trata? Breve descripción.

1.2. ¿En qué etapa, ciclo, área o sobre qué contenido se sitúa?

1.3. ¿Cuáles son las características más generales y externas del centro? (Etapas, ubicación...).

1.4. ¿Cómo asume la escuela, en términos generales el trabajo que se realiza?

**2. Análisis del contexto escuela.**

2.1. ¿Cómo está *estructurada* la escuela? Organigrama y subsistemas (Equipo directivo, equipos de ciclo, coordinadores...).

2.2. ¿Cómo *funciona* la escuela en su conjunto y en sus distintos subsistemas? Tener en cuenta, por ejemplo, en qué medida:

— El equipo directivo cumple sus funciones.

— Se respetan los canales de comunicación.

— Se fomenta la participación de todos los profesores.

— Se respetan los ámbitos de toma de decisiones.

— Se respetan las decisiones tomadas.

— Las decisiones se toman mayoritariamente por mayoría, por consenso, por asentimiento...

— Otros.

2.3. ¿Cuál es la *"cultura"* del centro? Considerar en qué medida:

— Existe en el centro un clima de trabajo agradable, caracterizado por el tono más bien positivo de las relaciones interpersonales.

— Existe en el centro una tradición de trabajo en equipo, de compartir experiencias...

— Existen en el centro unas finalidades compartidas por el conjunto de los profesores, explícitas (P.E.C., otros documentos) o implícitas.

— Existe en el centro una tendencia a no ignorar los problemas, sino a afrontarlos de forma constructiva.

— Existe en el centro una tendencia hacia la introducción de innovaciones en la enseñanza.

— Existe una definición del centro en relación a la intervención pedagógica o metodología que se lleva a cabo.

— Existe en el centro una tendencia a elaborar documentos escritos acerca de elaboraciones, decisiones tomadas, proyectos a realizar, etc.?

— ¿Cómo caracteriza el asesor la intervención que lleva a cabo el centro?

2.4. El centro y otros sistemas. Es conveniente elaborar respuestas para estas cuestiones:

— ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre el centro y otros centros de su entorno?

— ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre el centro y las familias?

— ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre el centro y la inspección?

— ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre el centro y sistemas de apoyo distintos al representado ahora por el asesor?

— ¿Se puede considerar al centro, en su conjunto, como un sistema abierto y permeable?

**3. El centro y el asesor.**

3.1. ¿Cómo ve el centro al asesor?

— Igual, formador, mago (lo arregla todo), experto, inexperto, evaluador/sancionador, colaborador desde su peculiar perspectiva...

— ¿Están estipulados los canales de comunicación entre el centro y el asesor?

— ¿Existen en el centro unos interlocutores claros para el asesor? ¿Cumplen sus funciones?

— En general, los implicados ¿recuerdan y acuden a las reuniones establecidas con el asesor? ¿realizan o intentan realizar las tareas encomendadas?

— En general, ¿las demandas que se formulan al asesor —si es que se formulan— entran en lo que son ámbitos de su competencia *en relación al centro*?

— Cuando el asesor acude al centro, ¿existe un espacio físico determinado para su trabajo?, ¿puede, si lo desea, dejar en el centro documentos o útiles de trabajo?

3.2. ¿Cómo se ve el asesor en el centro?

— Igual, formador, mago (lo arregla todo), experto, inexperto, evaluador/sancionador, colaborador desde su peculiar perspectiva...

— ¿Se siente totalmente externo al centro?, ¿totalmente implicado en él (aunque sólo sea en relación a la tarea concreta)? ¿dentro/fuera? (¿Ha establecido alianzas: estratégicas, defensivas...?)

— El asesor, ¿tiene relaciones profesionales con diversos profesores del centro?, ¿con un grupo determinado?, ¿a qué responde este hecho?

— El asesor, ¿acude al centro a realizar un trabajo costoso, pero que le ilusiona y cree que puede aportar beneficios? A veces, ¿le cuesta muchísimo encontrar ánimo y ganas de realizar el trabajo en ese centro concreto?, ¿siente angustia ante determinadas tareas?, ¿se siente gratificado en otras? ¿Ha identificado las razones de ello? en concreto, ha podido establecer en qué difieren (organizativamente, contenidos, papel atribuido, etc.), unas de otras?

— ¿Considera el asesor que su intervención puede ser de utilidad en el centro? ¿Por qué?

**4. La tarea objeto de asesoramiento.**

4.1. El centro, el asesor y la planificación de la tarea.

— ¿Cuál es el origen de la tarea?, ¿quién la formula?, ¿es una propuesta del centro?, ¿del asesor?, ¿a quién implica?

— El asesor, ¿ha tenido en cuenta los distintos subsistemas del centro para explicar y negociar su trabajo en relación a la tarea en cuestión? ¿Ha respetado el organigrama?

— El asesor ¿ha podido negociar con los implicados y/o con sus interlocutores el alcance de la tarea y de sus limitaciones? ¿Han podido fijar unos objetivos conocidos y compartidos por los implicados?

— ¿Se ha podido establecer un plan de trabajo realista y ajustado?, ¿se ha previsto la posibilidad de modificar el plan, e incluso alguno de los objetivos que lo presiden si la situación lo aconseja?

— ¿Se han podido establecer condiciones organizativas adecuadas: tiempo, espacio, coordinación, moderación de las reuniones, recogida de acuerdos, actas, etc.?

— ¿Se han podido delimitar las responsabilidades respectivas?

— En cuanto al asesor, ¿ha dejado claro qué puede aportar, dónde, cuándo y cómo, y qué no puede aportar?, ¿ha clarificado cuál es su compromiso y la implicación que de él cabe esperar?, ¿considera que todo ello está claro en el centro y para él mismo?, ¿por qué?

— El asesor, ¿revisa, aunque sea informalmente, lo que dice y cómo lo dice en el centro?, ¿revisa lo que hace y cómo lo hace?, ¿observa coherencia entre lo uno y lo otro?, ¿practica, sin darse cuenta un "doble lenguaje"?

4.2. La tarea.

— El asesor, ¿considera que en el centro existe una idea general ajustada de lo que supone la tarea que tienen todos entre manos?, ¿considera que "se sabe por qué se hace"?, ¿se ve su funcionalidad para la mejora de la práctica cotidiana?

— El sentido que los profesores le atribuyen a la tarea, ¿denota una aproximación más bien formalizante a lo que se trata de hacer, o tendente a encararlo como un pretexto para analizar, compartir y fundamentar su práctica?

— El sentido que los profesores atribuyen a la tarea, ¿coincide con el que le atribuye el asesor?

— Desde la perspectiva del asesor, ¿existe coherencia entre las finalidades que persigue la ta-

rea y las condiciones que se han establecido para llevarla a cabo?

4.3. El centro, el asesor y el desarrollo de la tarea de asesoramiento (aspectos generales).

— En el desarrollo de la tarea, ¿se siguen más o menos las previsiones realizadas en su planificación? (en relación a las responsabilidades respectivas, al horario, al ritmo...).

— ¿Cómo se concreta la intervención del asesor: dinamizador/organizador, tomando parte en la elaboración de propuestas, en la toma de acuerdos, informador...?, ¿cómo se ha intervenido en relación a:

- La definición del plan de trabajo.
- La preparación de las reuniones.
- El desarrollo de las reuniones.
- La elaboración y toma de decisiones.
- La reorientación del trabajo.

**5. Análisis de las estrategias de intervención utilizadas.**

(En este apartado, se trata de analizar el grado en que la intervención realizada ha permitido que en el centro se establezca un proceso que permita dar sentido a la elaboración de la tarea y que fomente la autonomía de los equipos docentes (o del profesor) para llevarla a cabo. La tentación de ser muy taxativo cuando se utiliza este tipo de análisis es muy fuerte; sin embargo, su utilidad depende de la finura y los matices con que pueda realizarse, ya que son estos matices los que permiten enriquecer, y en su caso reorientar, el asesoramiento).

5.1. A nivel general, los asesores pueden plantearse las siguientes cuestiones; todas ellas determinan los ámbitos en los que es posible avanzar e irse formando, especialmente en el seno del equipo. No deberían interpretarse en ningún caso en el sentido de si se poseen, o no, en términos absolutos; y menos aún como capacidades "innatas".

— Si consideran que tienen suficientes elementos teóricos en relación a la tarea que les ocupa.

— Si pueden poner dicha formación al servicio de las necesidades del centro concreto (lo que exige conocer dicho centro, e irlo conociendo).

— Si poseen capacidad para trabajar en grupo; si saben hasta donde implicarse y hacer implicar a los demás; si pueden contribuir a un funcionamiento adecuado de los grupos.

— Si poseen capacidad para establecer relaciones nuevas dinámicas y constructivas, articuladas alrededor de un proyecto de trabajo; si pueden actualizar actitudes de autorespeto y respeto hacia los demás, de flexibilidad.

— Si pueden realizar un análisis tal del contexto que les permita discernir entre las intervenciones que puede movilizar al centro y promover su autonomía y las que corren el riesgo de desequilibrar excesivamente la situación, en especial si no se tiene la seguridad de poder provocar un nuevo reequilibrio posterior.

— Si pueden mostrar en su trabajo capacidad de síntesis y organización, tanto a nivel individual como en el seno de los equipos de trabajo.

5.2. A un nivel más específico, los asesores, en relación a su intervención concreta, pueden formularse las siguientes cuestiones, convenientemente contextualizadas al caso de que se trate:

1. El asesor, *¿conoce el punto de partida* de los profesores? ¿Puede rescatar los aspectos positivos de la experiencia, saber y saber hacer del centro?
2. ¿La intervención del asesor ha ayudado a que el centro pueda reflexionar sobre su punto de partida y *connotarlo positivamente*?
3. ¿La intervención del asesor ha ayudado a que el centro pueda comprender la *funcionalidad* de la tarea que se pretende realizar? ¿Ha contribui-

do a que se le pueda dar *sentido*?, ¿a que, si se le dio originariamente un sentido formal y burocrático, se haya podido ir cambiando paulatinamente esa visión?

4. ¿La intervención del asesor ha ayudado a que en el centro se vaya creando una *actitud favorable* hacia la tarea?
5. ¿La intervención del asesor ha ayudado a que el centro pueda sentir un cierto *desequilibrio*, una necesidad de avanzar aunque sea de forma muy controlada, en el camino de la innovación?
6. ¿La intervención del asesor ha ayudado a que la tarea pueda ser vista como un *reto abordable*, que tenga en cuenta las posibilidades de los profesores y las haga avanzar?
7. ¿La intervención del asesor se ha situado entre lo que el centro puede realizar autónomamente y lo que puede realizar con *ayuda externa*? Dicho de otro modo, analizar si la intervención se ha situado en lo que ya se puede hacer —en el centro—, si ha rebasado con mucho sus posibilidades, o si se ha planteado de forma que con la ayuda del asesor —y otras, si ha sido necesario— se podía avanzar.
8. ¿La intervención del asesor se ha acompañado de *recursos e instrumentos* que hicieran más abordable la tarea —para el asesor y para el centro—?
9. El asesor, ¿ha podido proceder a *síntesis y recapitulaciones* periódicas que permitieran reubicar el trabajo, renegociar sus condiciones y que contribuyeran a mantener el interés?
10. ¿La intervención del asesor ha ayudado a ir *vinculando* las discusiones teóricas con la práctica cotidiana? ¿Ha contribuido a que las decisiones que se van tomando tengan traducción en la práctica?
11. La intervención del asesor, y en general la tarea conjunta, ¿ha contribuido a generar entre los profesores y en el asesor sentimientos de *autoestima*?, ¿se ha experimentado que se puede ir avanzando?
12. ¿La intervención del asesor ha permitido establecer una dinámica tendente a la *autonomía*, a la adquisición de procedimientos de trabajo autodirigido y autorregulado?

**6. Valoración y reorientación.**

— ¿Cuáles son los aspectos de la tarea que mejor han funcionado?, ¿y los que peor? ¿Pueden identificarse causas para lo uno y para lo otro?

— ¿Cuáles de los aspectos de la tarea deberían ser modificados de forma más inmediata, para conseguir un buen funcionamiento? ¿Qué otros aspectos a modificar deberán esperar?

— ¿En qué ámbitos deben promoverse modificaciones para asegurar un trabajo más productivo y satisfactorio? (Especificar qué concretamente):

- En la estructura organizativa con que se aborda la tarea.
- En aspectos de funcionamiento: coordinación, condiciones, etc.
- En aspectos de "cultura" del centro.
- En otras instancias de intervención externa.
- Otros.

— ¿Cabe reorientar la intervención del asesor?, ¿en qué sentido?

- En el grado en que se negocia su intervención con el centro.
- En el grado en que se implica en el trabajo y a los compromisos que asume.
- En relación a la formación de que dispone.
- En relación al manejo de relaciones interpersonales.
- En relación a cómo plantea al centro las finalidades y el proceso de trabajo.
- En relación a cualquiera de las cuestiones que se han planteado en otros apartados.

## Bibliografía


BASSEDAS, E. (1988): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. Cuadernos de Pedagogía, 159, 65-71.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. Papeles del Colegio, 12, 13-16.

BASSEDAS, E, y otros (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Barcelona: Paidós.

BLEGER, J. (1979): Grupos operativos en la enseñanza. En J. Bleger: *Temas de Psicología. Entrevista y grupos.* Buenos Aires: Nueva Visión. 57-86.

COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación.* Barcelona: Barcanova.

COLL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza, 435-453.

COLL, C. (1992): Prólogo. En Solé, I. *Estrategias de lectura.* Barcelona: GRAO/ICE.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992): Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje. 59-60,* 189-231.

HUGUET, T. (1993): Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de innovación educativa, 19,* 70-78.

MARTÍN, E.; SOLÉ, I. (1990): Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza, 463-476.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. (1978): *Teaching reading comprehension.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

SOLÉ, I. (1994): Asesoramiento, orientación y supervisión. Monográfico "Proyectos Curriculares". *Cuadernos de Pedagogía, 223,* 22-30.

SHUELL, TH. J. (1993): Toward an Integrated theory of teaching and learning.

WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

WILSON, J. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Barcelona: Paidós/M.E.C.

VYGOTSKY, L. S. (1973): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev, Vigotsky, y otros (comp). *Psicología y Pedagogía.* Madrid: Akal.

# CAPÍTULO IV: Análisis del ámbito de actuación

## Bibliografía


BASSEDAS, E. (1988): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía, 159*, 65-71.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. *Papeles del Colegio, 12*, 13-16.

BASSEDAS, E. y otros (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.

BLEGER, J. (1971): Grupos operativos en la enseñanza. En J. Bleger: *Temas de Psicología. Entrevistas y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 57-86.

COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.

COLL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 435-453.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992): Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60*, 189-231.

HUGUET, T. (1993): Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de innovación educativa, 19*, 70-78.

MARTÍN, E.; SOLÉ, I. (1990): Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 463-476.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. (1978): *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SOLÉ, I. (1994): Asesoramiento, orientación y supervisión. Monográfico "Proyectos Curriculares". *Cuadernos de Pedagogía, 223*, 22-30.

SHUELL, TH. J. (1993): Toward an integrated theory of teaching and learning.

WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WILSON, J. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. [illegible]. Barcelona: GRAÓ/ICE.

VYGOTSKY, L. S. (1973): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev, Vigotsky, y otros (comp). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.


CAPÍTULO IV. Análisis del ámbito de actuación

# Introducción

*La selección de lecturas incluidas en el capítulo de "Análisis del ámbito de actuación" proceden, al igual que en capítulos anteriores, de fuentes documentales diversas; así, nos encontramos con trabajos de distintas personas expertas de la Universidad y con artículos de diferentes revistas especializadas en el tema educativo. Todos los autores analizan con rigor los distintos aspectos que habría que tener en cuenta para realizar un buen diagnóstico del ámbito de actuación. El capítulo contribuye, asimismo, a esclarecer qué subyace detrás de la terminología que encierran conceptos tales como la profesión docente, la evaluación institucional o el pensamiento del profesor.*

*En los diferentes trabajos que abordan aspectos referidos a la profesión docente, destaca el tema de la condición del profesorado y las variaciones observadas en el sistema educativo español en las últimas décadas: como son el paso de una enseñanza de élite a una enseñanza masificada; cambios entre las relaciones entre el profesorado y el alumnado; desprofesionalización de los docentes, etc. Por su parte, J. Manuel Esteve aporta su valoración de la Reforma como proceso capaz de aunar esfuerzos y voluntades para la mejora de la calidad de la enseñanza. En el informe Lundgren se analiza el proceso de cambio y transformación común que afectan a los sistemas educativos europeos y que consisten básicamente en la división del trabajo, la pluriculturalidad y la reproducción y producción sociales.*

*Un denominador común tratado por los distintos autores es que, a pesar del aumento de responsabilidades exigidas al profesorado como atender a la diversidad del alumnado dentro del aula, cooperar con el equipo de trabajo del centro respetando distintas opiniones, analizar el contexto social y cultural donde se ubica el centro, etc., sin embargo, se le ofrecen pocas contrapartidas a cambio, sumado, todo ello, al escaso prestigio y consideración que la imagen social de los docentes posee en la actualidad.*

*Xavier Barquín introduce el tema del pensamiento del profesor presentando los diferentes paradigmas y autores que lo han estudiado, en un detallado repaso histórico. Sara Morgenstern y Ángel Pérez comentan, en sus respectivos trabajos, la importancia de tener presente cuál es el pensamiento y la actuación del profesor sin desligarla de su ideología y preparación inicial para planificar una formación del profesorado siguiendo las nuevas tendencias propugnadas por la L.O.G.S.E. Según este último autor la formación del profesorado ha de ser formación en la acción con una relación diferente entre la teoría-práctica, conocimiento y actuación.*

*Angulo Rascó describe con detalle dos metodologías evaluadoras muy extendidas entre las personas conocedoras del tema: la experimental y la transacional, también denominada cualitativa, etnográfica o formativa; mientras que el resto de los autores abogan de manera explícita por la evaluación cualitativa y se detienen en la justificación de sus rasgos caracterizadores.*

*Beltrán Llavador y Martín Rodríguez defienden una evaluación institucional formativa, entendida como proceso permanente de investigación-acción; ambos coinciden en que contribuye a mejorar la organización institucional y el desarrollo profesional de sus componentes. En la misma línea está Santos Guerra quien, además de aportar elementos para la metaevaluación ejemplifica el modo de llevar a cabo la evaluación de un curso concreto.*

*La lectura individual y el trabajo detenido con los distintos materiales que constituyen este capítulo serviría bien, como punto de partida para una puesta en común de los juicios y opiniones de cada una de las personas que conforman el equipo; bien, como debate y reflexión conjunta para determinar con rigor el diagnóstico del ámbito de actuación. Configurándose todo ello en una de las premisas que faciliten el desarrollo de un proceso autoevaluador y de mejora de la institución de formación.*

# Bibliografía comentada

ANGULO RASCÓ, J. F.: *Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia,* Universidad de Málaga. Multicopiado, 1988.

*Sumario:* Introducción. Perspectiva Experimental. Perspectiva Transaccional. Bibliografía.

En el documento se hace una extensa referencia a la evaluación de programas sociales y a su incidencia en el progreso de las sociedades. Se presentan detalladamente dos perspectivas contrapuestas, la Experimental y la Transaccional. La primera, señala el autor, aporta información basada en las "relaciones causales" entre elementos y resultados del programa y estará sustentada en los instrumentos que el evaluador utiliza y en las técnicas estadísticas empleadas. Exige además una serie de imposiciones para llevarlo a cabo: la escasa adaptación a contextos distintos, seguir estrictamente la secuencia prevista en el diseño, la determinación objetiva y operacional de las variables, etc. A todo ello habría que añadir la complejidad técnica del propio proceso de evaluación que genera un sistema jerárquico de relación entre el grupo que investiga y los grupos sociales investigados.

En el texto, el autor describe con claridad la contraposición entre ambas metodologías. Afirma que la Perspectiva Transaccional se está convirtiendo en estos últimos años en una nueva corriente que implica un reto a la Metodología Experimental; en tanto que se preocupa por el conocimiento y estudio de los procesos y las interacciones que se generan entre los individuos. Por otro lado, requiere diseños más flexibles y la utilización de técnicas

e instrumentos de investigación que permitan captar las especificidades del contexto en el que se desarrollan. La Perspectiva Transaccional, contrariamente a la Evaluación Experimental, tiene muy en cuenta las valoraciones, los juicios y opiniones de las personas que están implicadas en los programas, convirtiéndose en un espacio crítico de cambio social.

BARQUÍN RUIZ, X.: Capítulo I (extracto) de *La evolución del pensamiento del profesor.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga, 1990.

*Sumario:* Enfoque cognitivo: Atribuciones del profesor; Teorías implícitas. Modelos alternativos: Bases conceptuales; Conocimiento práctico; Los aspectos personales del conocimiento práctico. Enfoque de desarrollo del profesor. Socialización del profesor.

El autor plantea, en el capítulo, un repaso histórico de los diferentes paradigmas y autores que han analizado el tema del "pensamiento del profesor", de modo que desarrolla detenidamente el término, estudios, orígenes e investigaciones sobre el mismo.

En el capítulo se aportan rasgos del "pensamiento del profesor" y las variables que hay que considerar para estudiarlo. De modo que se presentan los diferentes tipos de enfoques (cognitivo, de conocimiento práctico, de desarrollo del profesor), y la validez de cada uno de los presupuestos metodológicos o los diferentes instrumentos utilizados por cada enfoque, como son el análisis de atribuciones, el factor experiencia, la reflexión en la acción, la interacción entre el profesor o profesora y el medio escolar, social, institucional, etc. De igual modo, en el documento, se aportan resultados de investigaciones y casos concretos llevados a cabo por los diferentes estudiosos del tema.

Finalmente, Barquín alude al proceso de socialización a que está sometido el trabajo docente, y señala que cada individuo tiene una concepción de la enseñanza que evoluciona en función de los influjos que ejercen el medio social e institucional en el que actúa. En el documento se presentan las diferentes perspectivas (funcionalista, dialéctica, integradora de ambas), desde las que se aborda el tema de la socialización del profesor, describiéndolas y precisando que cada una pone el énfasis en determinados elementos y asigna un mayor o menor peso a las relaciones con el entorno.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: *La autoevaluación institucional: el ejercicio del control democrático como vía para el desarrollo profesional,* Universidad de Valencia.

*Sumario:* Presentación. Introducción. Evaluación institucional. Autoevaluación. Bibliografía básica. Esquema.

En el documento se da una visión general sobre los objetivos, contenidos y forma de llevar a cabo una evaluación institucional. Se señala la conveniencia de utilizar procedimientos de evaluación externa e interna de forma complementaria, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos, y que sean los propios integrantes del grupo los que elaboran los instrumentos para su autoevaluación. Asimismo, ésta puede servir para que el profesorado reflexione sobre su actuación docente.

La evaluación institucional permite mejorar la organización de las instituciones y contribuir al desarrollo profesional de sus componentes. Será necesario delimitar previamente las actividades y campos que se van a evaluar,

así como los métodos, criterios, aplicación, etc. Se constituye en una tarea colectiva en la que cada persona, a través de su quehacer cotidiano, representa a la institución.

Además, en el documento se detallan una serie de condiciones y requisitos que deberían guiar el proceso de autoevaluación y se aportan algunas técnicas de trabajo de grupos para lograr el consenso entre todos los participantes.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *Los profesores ante la Reforma,* "Cuadernos de Pedagogía", n.° 190. Barcelona

*Sumario:* Cambio social y cambio educativo. Doce elementos de cambio en el sistema escolar. Las actitudes de los profesores. El valor de la Reforma. Un decálogo para llevar la Reforma a las aulas. Para saber más.

En el artículo se analiza la transformación del sistema educativo a lo largo de los veinte últimos años, que ha pasado de ser una enseñanza de élite a ser una enseñanza masificada, creando desconcierto e inseguridad en un número importante de profesores y profesoras.

El autor enumera los doce indicadores de cambio que, a su entender, resumen el proceso de transformación, entre los que se encuentran el aumento de responsabilidades y exigencias al profesorado, la desvalorización de su imagen social, la incorporación de nuevos contenidos curriculares, el cambio en las relaciones entre el profesorado y el alumnado, etc., Asimismo, presenta una tipología en las actitudes del docente ante la Reforma y ofrece su propia valoración de la misma. En este sentido, J. M. Esteve apunta algunas ideas para el cambio en el quehacer diario de las aulas para que, en ellas, la Reforma se haga explícita.

LUNDGREN, U.: *Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado,* "Revista de Educación", n.° 285. Madrid, 1988.

*Sumario:* Prefacio. Resumen. Recomendaciones. Introducción. Educación. La transformación de la escuela. La expansión de la educación. El fin de la expansión. Estabilidad y cambio en educación. Conclusiones y recomendaciones.

Dentro de las recomendaciones de la Conferencia permanente de ministros europeos de educación del Consejo de Europa (Helsinki, 1987) están aquellas en las que habría que tener en cuenta las conclusiones en materia de formación del profesorado y en materia de investigación educativa. En este sentido tendrá que delimitarse un marco de actuación que vincule los aspectos generales de los sistemas educativos a los cambios o cuestiones concretas, referidas a los docentes.

En la conferencia fueron analizados diferentes aspectos, entre ellos los nuevos desafíos con los que se encuentran la educación y la sociedad actual: la división del trabajo, la interculturalidad, la producción y reproducción sociales. Se hizo también un recorrido histórico sobre la idea sustentada, en los diferentes períodos de la historia de la educación (desde la época griega hasta nuestros días), acerca de las relaciones entre educación y sociedad, centrándose con mayor profundidad en el siglo XX.

Se estableció una distinción entre desafíos fuera y dentro de la educación, de modo que, en el análisis, se puso el acento en la gestión y administración educativas, en su desarrollo y en la formación de las tradiciones educativas. Otro de los desafíos importantes que se han considerado es el presentado en el cambio del trabajo de los

docentes que exige, con urgencia, una base común para la formación del profesorado en los distintos países. Desafío, también, el propugnado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la pluriculturalidad y las fuentes de aprendizaje alternativas.

Otro de los aspectos fundamentales tratados ha sido el de la profesión docente, que, según todos los comunicantes, camina hacia la desprofesionalización, ya que decisiones importantes del proceso educativo pasan a ser responsabilidad de la Administración, perdiendo, por tanto, los docentes *status* y reconocimiento social.

En el documento queda puesto de manifiesto que, en general, la planificación de la formación del profesorado de los diferentes países no ha sabido estar a la altura del desarrollo educativo y no se han facilitado los medios para la formación de los docentes ante el nuevo reto social de cambio e innovación.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E.: *La proyección pedagógica de la autoevaluación institucional,* IV Semana do Maxisterio Lucense, Lugo, 1989.

*Sumario:* Introducción. Contextualización de la propuesta. Concepto y fundamentos de la autoevaluación institucional. Principios de autoevaluación institucional. El proceso de autoevaluación. Funciones de los que no participan en el proceso. Proyección de la autoevaluación en el contexto español. Bibliografía.

El autor hace un breve recorrido sobre la evolución seguida por la propuesta de evaluación institucional, que aparece en Inglaterra en la década de los 70. En el documento se caracteriza la evaluación institucional como un proceso que valora críticamente el trabajo de la institución escolar realizado en y desde la propia escuela. Martín Rodríguez señala que la evaluación institucional queda singularizada por los siguientes rasgos: ser autoevaluadora, específica y autogeneradora.

En el documento se concibe la evaluación como un proceso permanente de investigación-acción, en el cual se reconoce un grado importante de autonomía al profesorado y en el que los problemas se centran más en las tareas que en las personas. Para asegurar que el proceso sea colaborativo y democrático tendrá que seguir una serie de principios: imparcialidad, confidencialidad, negociación, colaboración y "rendir cuentas". Este proceso podría centrarse en diferentes aspectos de la vida escolar, como por ejemplo: las características de la escuela, el currículo, la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento del alumnado, el aprovechamiento de los recursos y las relaciones con los padres y la comunidad local.

Según el autor, la autoevaluación institucional puede constituirse en un medio excelente para el desarrollo profesional de los docentes y de las instituciones, ya que aporta nuevos procedimientos de socialización en la formación del profesorado. Esta manera evaluadora puede convertirse en un medio ideal para plantear una alternativa válida a determinadas formas organizativas, de funcionamiento y de supervisión de los centros.

MORGENSTERN, SARA.: *La profesión docente ante los procesos de cambio.*

*Sumario:* Introducción. La dinámica del cambio. La organización burocrática. El autoritarismo. A modo de conclusión. Referencias bibliográficas. Cuadro resumen.

En el presente ensayo la autora hace mención a una cuestión de permanente actualidad en la Sociología de la Educación: el desarrollo de la profesión docente en los momentos de cambio. Pone en evidencia las contradic-

ciones de la realidad educativa en el período que va desde la transición democrática hasta la actualidad y la ambivalencia que todo cambio lleva consigo, simultaneando períodos de innovación con movimientos más tradicionales. Asimismo, analiza con mayor detenimiento las tendencias conservadoras unas heredadas del franquismo, y otras, las Neoconservadoras del momento actual que se caracterizan por una organización jerarquizada y burocrática. Precisando que la burocracia se configura como un poder que quita protagonismo a los implicados directamente en la educación.

Otro de los problemas estudiados en el documento es el del individualismo como forma de pensamiento muy común entre los docentes, el cual aisla los problemas individuales del contexto en el que se desarrollan. Este fenómeno, muy extendido en la ideología conservadora, tiene como fin el desarrollo de la competitividad y la falta de solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa. La propuesta para salir de tal situación apunta hacia una mayor implicación de los docentes en los problemas generales de la sociedad y, para ello, la autora desarrolla diferentes grados de compromiso entre el profesorado, que van desde el egocentrismo más radical a la concienciación política y social.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea del provocar la reconstrucción del conocimiento,* "Signos. Teoría y práctica de la educación". n.os 8/9. Gijón, 1993.

*Sumario:* Academicismo *versus* socialización. Recrear la práctica: La reconstrucción del pensamiento pedagógico como eje de la formación de profesores. La cooperación, el pluralismo y el diálogo como exigencias éticas del quehacer pedagógico. Contexto social y práctica escolar. La función docente en la reforma educativa. Referencias bibliográficas.

En el documento, el autor explicita su idea de que para entender la actuación y el pensamiento del profesor es preciso comprender la ideología, creencias y la formación inicial que sustentan su quehacer. Define lo que es para él el conocimiento vulgar o pedagógico, optando por la teoría crítica que supone la formación del docente como un entramado de competencias de pensamiento y acción.

En el artículo se comenta la investigación realizada en la Universidad de Málaga sobre la evolución del pensamiento del profesor. Asimismo, se desarrolla el influjo socializador de la escuela en el proceso de actuación y las relaciones entre profesorado y alumnado, siendo ésta eminentemente conservadora y poco favorable a los cambios y las innovaciones.

El autor propone, como alternativa a esta situación que, en la formación de los futuros docentes, se conjugen la reflexión teórica y la reflexión sobre la práctica. Será necesario, además, que para la elaboración de los programas de formación se explicite el pensamiento empírico de los futuros docentes y se promueva la cooperación en el trabajo, el respeto a la pluralidad de opiniones, experiencias, etc. De igual modo, será importante que el alumnado sea el responsable de su propio proceso formativo.

Por último, el autor hace una crítica a la función docente y al desarrollo profesional de los mismos propuestos por la L.O.G.S.E.: formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria, definición de la tipología del profesorado de Secundaria, etc.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado,* Congreso mundial vasco, 1987.

*Sumario:* Introducción. El profesor como técnico. Los límites de la racionalidad técnica. La racionalidad práctica: reflexión en la acción. La formación del profesor como profesional reflexivo: El modelo técnico de formación del profesorado; El modelo reflexivo y artístico de formación del profesorado. Referencias bibliográficas.

El autor plantea en la introducción que la formación del profesorado está determinada por conceptos de escuela, enseñanza y currículo que prevalecen en cada época y que, por tanto, la formación no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión; muy al contrario, la intervención o actividad del docente como profesional de la enseñanza vendrá determinada por su definición y aplicación de tales conceptos.

A lo largo del trabajo se detiene en dos maneras contrapuestas de entender los procesos de aprendizaje en el aula y en la escuela: la que considera al profesor como técnico-especialista, que aplica con rigor las reglas que derivan del conocimiento científico y aquella otra que lo considera como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención.

El autor analiza las causas por las que rechaza la perspectiva de la racionalidad técnica porque, dice, prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales, conlleva a la separación entre la investigación y la práctica, reduce esta última a una mera actividad instrumental, tiene una limitada utilidad en el ámbito de la práctica social y está alejada de la realidad compleja y cambiante. Sin embargo, defiende la perspectiva de la racionalidad práctica, porque entiende la intervención educativa como proceso de reflexión sobre la práctica, supone la inmersión del profesional en el mundo de su experiencia y porque la reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y propuesta totalizadora que abarca y orienta la acción. En este sentido, el autor precisa que el pensamiento práctico, con sus diferentes componentes de reflexión, es vital para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocar un cambio radical en los programas de formación del profesorado y promover la calidad de la enseñanza en la escuela desde una perspectiva innovadora.

En cuanto a la formación del profesorado, señala que en el modelo técnico los programas de formación fracasan por la separación abismal entre teoría y práctica que plantean y porque sitúan a ésta al final del currículo de formación. La nueva epistemología de la práctica supone un proceso de formación, de reflexión y experimentación que requiere una concepción diferente de la relación teoría-práctica, conocimiento y actuación.

Finalmente, partiendo de la misma concepción del proceso práctico de formación del profesorado, que muestran diferentes autores, Ángel Pérez enumera hasta doce rasgos distintivos que subyacen a este enfoque, entre ellos: la "práctica" como eje del currículo en la formación del profesorado, como proceso de investigación en la acción o el pensamiento práctico como una competencia de carácter holístico e integrador, etc.

SANTOS GUERRA, M. A.: *Proceso de análisis del desarrollo de un programa de acción,* Universidad de Málaga, 1987.

*Sumario:* Presupuestos. Secuencia temporal. Sugerencias metodológicas. Dirección. Informes. Transferibilidad. Trabajos de investigación evaluativa. Sugerencias para la metaevaluación. Presupuestos. Referencia bibliográfica.

En el documento se hace un análisis de cómo debería desarrollarse la evaluación de un curso y de cómo esta dinámica se constituye en un proceso de aprendizaje. Asimismo, su propuesta puede facilitar la toma de decisiones respecto a la realización de nuevas acciones.

El autor se refiere a una evaluación que se caracteriza por ser cualitativa, grupal, que posibilita la transformación de la actitud de los docentes y mejora sus acciones posteriores, también dinámica, democrática y que supone el "conocimiento experimentado" de técnicas de exploración.

En el documento se enumera, a modo de ejemplo, una serie de instrumentos de evaluación que se inscriben de manera preferente dentro de un paradigma cualitativo. La propuesta que Santos Guerra expone se aproxima a un proceso de investigación evaluativa, en la que la misma elaboración del trabajo se convierte en una manera de perfeccionamiento en la acción y en una fuente de aprendizaje en sí misma.

SANTOS GUERRA, M. A.: *La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente,* Universidad de Málaga, 1988.

*Sumario:* Introducción. Evaluación formativa, con repercusión en la realidad de los programas. La voz de los participantes en el programa. La importancia del escenario natural. La interpretación desde la perspectiva etnográfica. Comprensión específica en términos de detalles concretos. Métodos de carácter etnográfico. El evaluador como instrumento primordial. El examen cruzado de la información. La interpretación de los datos. El informe y la retroalimentación. Metaevaluación: Las fuentes de la credibilidad. Consideraciones finales. Referencias bibliográficas.

El autor, en su trabajo, se opone a la evaluación cuantitativa de mero carácter estadístico, mientras que defiende un tipo de evaluación de programas institucionales, de carácter cualitativo, desde la que se aborda la evolución del proceso mediante estrategias de reflexión y valoración.

Santos Guerra describe de modo detallado en qué consiste la propuesta de una evaluación desde la perspectiva etnográfica, es decir, que permita explorar y comprender la realidad en espiral; para ello ha de reunir los siguientes rasgos: tener presente la valoración del programa por parte de los destinatarios, pues resulta esclarecedora para saber qué es lo que está ocurriendo en él; también requiere tener en cuenta el contexto, definiendo las coordenadas de carácter estructural, espacial y temporal que lo caracterizan; utilizar métodos etnográficos en la investigación, entre otros, la observación participante y prolongada en el campo, la entrevista (individual y/o en grupo), el análisis de documentos, el diario, etc.; considerar al evaluador como elemento decisivo en interacción con el programa que evalúa, con las personas que lo desarrollan, etc.; y, por supuesto, la validez de una evaluación cualitativa se hace evidente si utiliza la contrastación como método interpretativo de la información, por lo que en el documento se hace referencia a la necesidad de un examen cruzado de los datos o proceso de triangulación de métodos, sujetos, momentos y expertos.

Finalmente, el autor afirma que la evaluación es un proceso que "no se cierra sobre sí mismo", por ello, y para explicarla con mayor profundidad, es necesario un nuevo proceso de reflexión y análisis sobre ella misma: la metaevaluación.

# Documentos complementarios

Documentos complementarios

# EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES: DE LA EFICACIA A LA DEMOCRACIA

*J. FÉLIX ANGULO*
*Profesor del Departamento de Didáctica y Organización.*
*Universidad de Málaga*

La evaluación de programas sociales se ha convertido en los últimos años en pieza clave del progreso social, pero también en una pieza problemática. Como sabemos, todo programa social, toda innovación requiere del concurso, por mínimas que sean sus expectativas, de una serie de recursos (humanos, conceptuales, técnicos, económicos) (1), recursos que, al depender normalmente de la buena disposición o la inteligencia de las instituciones —públicas o privadas— que los financian, tienen un costo no sólo monetario, sino, en ocasiones más importante, un costo político.

A su vez, un programa social es algo que afecta, y en ocasiones de manera profunda, la vida de muchas personas, y desde luego no únicamente de aquellas que en él depositan sus esperanzas inmediatas.

Es en esta tesitura en la que la evaluación es problemática. Conocer el "éxito" de un programa de reforma, el aprovechamiento adecuado de los recursos, el logro de los "objetivos" propuestos, la mejora en la calidad de vida, no es nunca fácil en esa red de intereses que inevitablemente rodea el desarrollo del programa.

Sin embargo, y a pesar de esas dificultades evidentes, circula una idea muy aceptada tanto en amplios sectores de la "comunidad científica" como en los de la "comunidad política", según la cual la evaluación debe demostrar sin ambigüedad la eficacia de un programa en acción; sólo de este modo —se piensa— es posible sustentar "racionalmente" las decisiones en política social. Por sí misma, esta idea configura una perspectiva en Evaluación que denominaré de ahora en adelante "Experimental". Como contrapartida, expondré otra que por conveniencia y comodidad voy a llamar Perspectiva Transaccional, que no cree en la capacidad demostrativa de la evaluación ni piensa que sea posible. Por el contrario, dicha perspectiva afirma que una evaluación debe ser antes que nada una plataforma para la argumentación, la crítica y la participación ciudadana en su propio progreso y desarrollo.

Quede claro que mi clasificación es "esencialmente" metodológica, que ésta no es la única posible, y que en su lugar se podría haber utilizado el sistema valorativo subyacente (House, 1972, 1980); pero creo que ello complejizaría y dilataría excesivamente mi exposición. Sin embargo, el

criterio de clasificación metodológico (o epistemológico si se prefiere) nos permite abordar directamente su problemática y nos sitúa en una posición adecuada por la que entender el sistema valorativo de cada perspectiva, porque, a fin de cuentas, toda opción metodológica es una opción ética (Angulo, 1986).

## PERSPECTIVA EXPERIMENTAL

Le debemos a Weiss (1973) una de las mejores caracterizaciones de lo que se entiende por Evaluación de Programas en esta perspectiva:

> La investigación en evaluación es una empresa racional, que examina los efectos de las políticas *(policies)* y los programas en sus poblaciones-objeto *(targets)* (individuos, grupos, instituciones, comunidades) en términos de los fines que intentan alcanzar. Por métodos objetivos y sistemáticos, la evaluación mide la extensión con la que dichos fines son alcanzados y observa los factores asociados con el éxito o el fracaso de sus resultados. Se supone que aportando "hechos" la evaluación ayuda a la toma de decisiones para la elección inteligente entre cursos de acción. Datos precisos y no sesgados sobre las consecuencias de los programas mejorarán dicha toma de decisiones" (pág. 31).

Esta definición merece algunos comentarios. En primer lugar, afirma que un programa social posee unos "objetivos" (fines) por los cuales es puesto en funcionamiento y que intenta alcanzar. En términos generales dichos objetivos son la traducción de las necesidades y expectativas sociales que en última instancia dan lugar al programa o que, por lo menos reclaman su existencia.

En segundo lugar, la evaluación analiza la relación programa/necesidad social midiendo el grado, y si es posible la profundidad, en que sus fines son logrados, y, por tanto, las necesidades cubiertas o los problemas solucionados, a través de la utilización de métodos sistemáticos y objetivos. Esto significa, en tercer lugar, que con dichos métodos el evaluador presenta "hechos" bastante exactos sobre la realidad del programa, es decir, sobre el cumplimiento de sus pretensiones.

Esto último tiene mucha importancia, especialmente a la hora de decidir no sólo el futuro del programa de intervención mismo (su rechazo o apoyo continuado), sino también cuando existan programas alternativos que representen políticas sociales distintas. Sólo desde la seguridad —en cuarto lugar— que proporcionan los datos precisos y valorativamente neutrales, se afirma, pueden tomarse decisiones que en muchos casos tienen claras repercusiones políticas y, no menos importantes, consecuencias sociales, pues, como ya he dicho, afectan a la vida de un sector de la población. Estas decisiones, al contrario que los datos —hechos— en los que se basan, sí son valorativas, en tanto que ejemplifican, al igual que el programa (dicho sea esto de paso), una política social determinada (2).

Por tanto, el problema se sitúa en saber cuáles son esos métodos "objetivos y sistemáticos" que permitirán decidir sobre la efectividad del programa mismo. Es decir, la cuestión se centra, pues, en qué procedimientos nos proporcionan una base sólida para juzgar el éxito, o en su caso el fracaso, del programa de intervención social.

Tradicionalmente, desde que la investigación en evaluación se configura como un campo disciplinar relativamente autónomo, la perspectiva ampliamente aceptada y reconocida como "objetiva y sistemática" ha sido la experimental. Imaginemos que queremos desarrollar un nuevo programa social (para nuestra argumentación es del todo indiferente si está destinado a la sanidad, la educación o al urbanismo) y antes de que sea adoptado unilateralmente, las autoridades y las instituciones, que son las que proporcionan las subvenciones económicas iniciales (que financian los recursos), desean saber la validez del programa, es decir, si ciertamente sirve para lo que se propone. Adoptar una perspectiva experimental (Riecken & Boruch, 1974) significa administrar el tratamiento (programa) a un conjunto de personas (u otro tipo de unidades) que han sido seleccionadas previamente al azar de una población objeto, medir los resultados en estas unidades-tratamiento y compararlas con otras —de control— (también seleccionadas al azar) que no han recibido el programa. Previamente tanto a las unidades-control como a las unidades-tratamiento se les ha administrado algún tipo de prueba para conocer su estado inicial.

Si la diferencia entre el/los grupo(s) de control y el/los grupo(s) de tratamiento es significativa, existe una base sólida para afirmar que el programa realmente consigue lo que se propone; en caso contrario, también se cree tener bases sólidas para desecharlo, o en todo caso, modificarlo. (El procedimiento es el mismo si ya tenemos un programa en funcionamiento, y se necesita conocer su efectividad actual.)

Esto es, desde luego, una visión un tanto simplificada. En primer lugar no siempre es posible trabajar con grupos control y tratamiento seleccionados al azar o ni siquiera tener grupos de control es algo factible. En segundo lugar, como los experimentos no se realizan en condiciones de laboratorio, sino naturales, no es tan sencillo evitar la incidencia de variables extrañas (de aquellas variables que escapan al control del diseño de investigación). En estos casos, existe una amplia variedad de diseños cuasi-experimentales mucho más complejos, que, sin embargo, son variaciones —elaboradas y adaptadas para hacer frente a estas dificultades— del modelo original que arriba indicaba.

Pero el poder que la perspectiva experimental (y cuasi-experimental ) representa estriba en que, a semejanza de la investigación experimental en Ciencias Naturales (a la cual se remite e imita), es la única perspectiva, según sus defensores, que puede aportar información basada en las "relaciones causales" (causa/efecto) entre elementos y resultados del programa, es decir, información válida.

> "Si un efecto —afirman Riecken & Borouch (1974)— puede ser demostrado en un grupo de unidades (personas, lugares o instituciones) elegidos al azar y sujetos a un tratamiento especial mientras un grupo similar que no es tratado no muestra los

efectos, uno puede confiar razonablemente que el tratamiento lo produce. **Tal confianza no puede ser fácilmente obtenida por evidencia no-experimental...**"

Y añaden:

> "La superioridad del método experimental yace en el hecho de que en un experimento verdadero las diferencias entre el grupo experimental (tratamiento) y el de control (sin tratamiento) pueden ser atribuidas enteramente a los efectos del tratamiento más un error accidental (por azar) componente, que puede ser exactamente estimado e imparcialmente distribuido entre ambos grupos" (pág. 5).

Pero las inferencias causales que explican la relación programa/resultados no dependen exclusivamente del procedimiento formal que acabamos de esbozar. Se sustentan en gran medida, además, en los instrumentos que el evaluador haya utilizado para medir los resultados y el estado inicial de los grupos (ya sean tests psicológicos, pruebas objetivas o cuestionarios), y en las técnicas estadísticas concretas por él empleadas. Es con éstas con las que, aplicadas a los datos que le proporcionan los instrumentos, y dentro de las condiciones de "legalidad" científica que le permite su diseño experimental, basa en definitiva sus inferencias causales.

No resulta extraño que algunos evaluadores hayan denominado a la perspectiva experimental en evaluación paradigma agrícola-botánico (Parlett & Hamilton, 1975; Pérez Gómez, 1983; Lawton, 1980). Al igual que un "agricultor", el evaluador mide previamente la producción actual de las plantas o árboles frutales, aplica el nuevo fertilizante durante un tiempo y posteriormente compara los resultados de la producción, no sólo con respecto a las mismas plantas a las que se le ha suministrado dicho fertilizante, sino a otras que —como control— no lo han recibido. Indudablemente, las situaciones sociales —lo repito— no son tan simples como las agrícolas, pero el modelo de investigación es esencialmente el mismo.

Ahora estamos en condiciones de preguntar por las exigencias que la perspectiva experimental requiere e impone:

1. La metodología experimental en evaluación asume que la diferencia contextual, es decir, la idiosincrasia de los ámbitos en los que se aplica el programa, no desempeña ninguna influencia significativa en éste. El programa permanece constante entre el pretest inicial y postest final, y el mismo sea cual sea el grupo o unidad a la que se apliquen.

2. El evaluador puede, y debe, seguir la secuencia estricta de los pasos de su diseño. Diseño que ha sido previamente formulado. Esto significa que el evaluador no adaptará, o por lo menos difícilmente sin entrar en contradicciones, el diseño de investigación a las circunstancias y acontecimientos cambiantes. Los grupos de control y de tratamiento son seleccionados desde el principio, y se mantienen hasta el final del proceso.

3. Las variables intervinientes deben estar también claramente pre-especificadas, de tal manera que las que puedan surgir en el curso de la investigación o "quedan fuera del análisis", o no son percibidas por el investigador, y, por tanto, "no existen".

4. La especificación conlleva, además, la determinación objetiva y operacional de las variables, para que puedan ser medidas inequívocamente y el tratamiento estadístico sea posible. Es decir, sólo se tendrán en cuenta aquellas variables que puedan ser medibles y fácilmente cuantificables; los datos que utilizará el evaluador preferentemente serán, a su vez, datos cuantitativos.

Éstos son, muy someramente, los cuatro requisitos que fundamentan las inferencias causales, y por los cuales es posible decidir sobre la efectividad de un programa social. Los que defienden esta perspectiva arguyen que una vez cumplidas, aunque no se pueda afirmar que dichas inferencias sean absolutas, sí conforman hipótesis sólidas en las que basar las decisiones (Cook & Campbell, 1979). Estas hipótesis no son, como decíamos, valorativas, sino neutrales, surgidas de la impersonal mecánica de los procedimientos experimentales. La Evaluación Experimental presenta "datos", "hechos" sobre un programa; a las instancias políticas (sean cuales fueren) les queda, a la vista de estos resultados, juzgar sobre el futuro del mismo.

Este modo de evaluar y, por tanto, de tratar las reformas, las innovaciones y los programas sociales ha sido definido por Campbell (1969) como la "sociedad experimental".

> "Los Estados Unidos y otras naciones modernas —afirma— deberían estar preparados para una perspectiva experimental en las reformas sociales, por la que nuevos programas son diseñados para solucionar específicos problemas sociales, y en la que podemos aprender si tales programas son o no efectivos, y podemos retenerlos, imitarlos, modificarlos o rechazarlos en base a la efectividad aparente de los múltiples e imperfectos criterios disponibles" (pág. 409).

Las sociedades experimentales son, pues, aquellas que planifican su política social a partir de criterios científicos que por imperfectos que parezcan, en comparación con la "cuasi perfección", con la que trabajan las ciencias naturales, constituyen, se piensa, las únicas plataformas racionales en las que apoyar el progreso social y evitar el engorroso sesgo de las políticas partidistas, o cuando menos introducir en la arena política el peso de su objetividad.

Sin embargo, el interés en la obtención y utilización de "criterios científicos" no es él mismo un interés neutral. En realidad, la sociedad experimental que Campbell presenta se encuentra íntimamente conexionada con la racionalización creciente de la vida cotidiana, y esto significa, como Habermas (1963, 1968, 1973) ha demostrado, la sustitución de las preocupaciones éticas y sociales por otras instrumentales y económicas.

Pero, además, los mismos supuestos con los que la Perspectiva Experimental trabaja imponen una serie de "condiciones" a las realidades evaluadas difícilmente sostenibles (4). Son estas condiciones las que aquí nos interesa tratar. Veámoslas:

*a)* Cada realidad social actúa con respecto a un programa social, a partir de su propia idiosincrasia. Esto quiere decir que cada realidad posee una cultura, un sistema de significados y relaciones propias, a partir de las cuales interpretar las características del programa. Como afirman R. Weiss & Rein (1970), la forma de un programa en acción difiere de comunidad en comunidad en respuesta a las necesidades y tolerancias de la comunidad misma" (pág. 103). Creer que dicho programa es constante y el mismo, sea cual fuere el ambiente en el que se desarrolla, sólo puede hacerse a expensas de la propia realidad, es decir, artificializándola, convirtiéndola unilateralmente en un laboratorio en el que no se esperan "sorpresas" (5).

*b)* Por lo mismo, una realidad social es una realidad viva y cambiante, que no tiene por qué reaccionar y desarrollarse tal como el investigador había previsto. Los acontecimientos inesperados durante el proceso de realización del programa son más importantes para comprenderlo, que los resultados que logra, o incluso los objetivos que pretendía. Dichos acontecimientos no son meros accidentes que puedan ser desestimados por criterios mecánico-estadísticos, sino que representan la respuesta activa de la realidad social; una respuesta no excepcional en los largos períodos de estudio longitudinal que las experimentaciones sociales requieren. Es un error, pues, la creencia de que lo que ha ocurrido es lo que "tenía que ocurrir" (R. Weiss & Rein, *op. cit.* pág. 103). En ningún caso los acontecimientos fortuitos, inesperados y sorprendentes pueden ser subestimados sin una pérdida costosa de información para el evaluador. El énfasis en los resultados, en el producto final, impide la comprensión de la dinámica procesual del programa.

*c)* La pre-especificación de las variables en la Evaluación Experimental está basada en la presunción de un consenso generalizado sobre la vida social (Hamilton 1977, págs. 336-337). Se presupone la no existencia de discrepancias en los objetivos que un programa pretende alcanzar, ni en los criterios para estimar su éxito o su fracaso. No obstante, no hay razones lógicas para ello: lo que sea una necesidad y un problema social, así como sus características, depende en gran medida de las expectativas, significados y circunstancias de partida de los grupos sociales que intervengan. En la mayoría de los casos, objetivos y criterios asentados en dicho consenso son confiados a los expertos; en el peor, a los grupos que financian el programa.

*d)* La determinación objetiva y operacional en la Evaluación Experimental significa que los objetivos del programa deben ser convertidos en variables medibles y fácilmente cuantificables. Esto supone que las necesidades sociales, a las que el programa aspiraba a cubrir,

> son traducidas técnicamente según los instrumentos y los procedimientos estadísticos que el investigador dispone. En este sentido el programa y la evaluación no se mueven ya en los límites de lo que puede ser tratado, sino en los límites de lo que puede ser medido. Dicho de otra manera: los objetivos del programa se transforman coactivamente en lo que puede ser técnica y metodológicamente factible (6).

Éstos son algunos de los supuestos no justificales que se imponen pesadamente tanto al proceso de evaluación como al desarrollo del programa. Sin embargo, hay que resaltar todavía unos cuantos aspectos. En primer lugar, por su propia estructura, la Evaluación Experimental es bastante compleja. Esta complejidad técnica del proceso de evaluación sirve de coartada para cortocircuitar la participación en la evaluación misma de aquellos sujetos a los que va destinado el programa. No cabe duda de que esto genera un sistema jerárquico de relación entre el grupo de investigación y los grupos sociales investigados. La intervención de estos últimos, desde su ignorancia técnica, no reportaría ningún beneficio —se afirma— al proceso de investigación, sino, muy al contrario, la introducción de problemáticos sesgos subjetivos que harían tambalear la "impersonalidad" científica de la evaluación.

En segundo lugar, los resultados son presentados en un sistema simbólico formalizado muy alejado del sistema de comprensión del ciudadano. Muy difícilmente los coeficientes, las gráficas estadísticas, los porcentajes representan los significados experienciales y la vida de los grupos sociales de los que se supone habla. El énfasis en la precisión de los resultados disminuye la utilidad de los mismos para aquellas personas implicadas en el programa (Stake, 1980, pág. 97). Sin embargo, la "retórica de los números" (7) desempeña una poderosa presión social, muy apreciada por las instancias políticas.

En tercer lugar, en la Evaluación Experimental, utilizando la clasificación de MacDonald (1976), confluyen tanto la "eficacia burocrática", como el "objetivismo científico", es decir, es burocrática en su ideología y autocrática en sus criterios metodológicos.

Esto significa que el evaluador experimental acepta los valores de la autoridad institucional que le contrata, trabaja como un "consejero a sueldo" y se compromete en la "consecución de sus objetivos políticos"; pero como investigador social debe apelar a la comunidad de sus iguales a la hora de presentar y justificar sus estrategias científicas, y mantener la doble ficción de su autonomía relativa, y de que la autoridad adoptará sus recomendaciones.

En última instancia, sin embargo, es normalmente la institución política quien decide sobre la utilidad y publicidad de la evaluación, y ella es la que determina la interpretación válida de los resultados.

En ningún caso los grupos sociales a los que se dirige el programa, y que están implicados en el mismo gozan, de un acceso directo al proceso de evaluación o a los resultados. Eficacia buro-

crática y objetivismo científico impiden la participación política en la conformación y cambio social de aquellos que democráticamente más derecho tienen (8).

## PERSPECTIVA TRANSACCIONAL

En los últimos veinte años, una nueva perspectiva está produciendo un "giro copernicano" en la evaluación de programas. Apoyados en los cambios que previamente se han producido en las Ciencias Sociales de la mano de la Etnografía, la Fenomenología Social, la Sociología Comprensiva, la Hermenéutica, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología (9), la nueva corriente en evaluación no sólo ha subvertido los asentados y estables principios metodológicos, hasta entonces tenidos como parangón de la racionalidad científica, sino que, más allá de ello, implican un serio y profundo reto ético y valorativo a la metodología experimental.

Si quisiera resumir en un solo principio el elemento esencial de la perspectiva transaccional, éste sería el siguiente: "Los que trabajan en esta tradición afirman que el científico social no puede comprender la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones" (Wilson, 1977, pág. 249).

¿Qué consecuencias se derivan para la investigación en evaluación la aceptación de este principio? Creo que cinco son las características mínimas en las que podemos desbrozar dichas consecuencias.

1.° Al contrario que la metodología experimental, la perspectiva transaccional está rotundamente comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos. Cuando un programa es adoptado por una comunidad de seres humanos, produce en éstos una serie de transacciones entre el mismo programa y los sujetos, que son particulares y dependientes del contexto de interacción, porque cada grupo social y cada individuo entiende y percibe desde la plataforma de su experiencia biográfica y social.

"En mis observaciones sobre procesos sociales —afirma un sociólogo humanista— comprobé que lo que estaba estudiando no era tanto la conducta humana como la vida colectiva interior de individuos profunda y personalmente involucrados en el proceso de cambiar su comunidad y ser cambiados por ella. Esta vida interior se revelaba simbólicamente en los diálogos sostenidos por las personas en las esquinas, en los comités, en las trastiendas y en las reuniones de toda índole. Sus contrapartes visibles eran la estatua de la plaza, el cementerio, la nueva industria que se instalaba en la comunidad. La evidencia de esta vida solía aparecer en términos equívocos, que no conducían precisamente a los métodos científicos interesados en la predicción, la precisión y el control. A veces me parecía que un novelista o un dramaturgo podían representar mejor las sutilezas de estos elementos de

la vida comunitaria. Y, sin embargo, comprobé que el científico social debe aprehender los significados originales de la que estaba determinado el curso de la vida social" (Bruyn, 1966, pág. 15).

Para un evaluador en la perspectiva transaccional, conocer un programa en acción es conocer las situaciones interactivas que se generan en la vida de las comunidades y de los sujetos implicados, pues lejos de ser un laboratorio o de aparecer artificializada, la vida social del programa se presenta de un modo natural en su singularidad concreta" (Pérez Gómez, 1983).

El evaluador debe, por tanto, vivir el programa a partir de cómo es vivido por aquellos que en él participan, aprender sus sentimientos, juicios, ilusiones, percepciones y frustraciones, y aceptar esa experiencia en sus cambios, incertidumbre, ambigüedad y sorpresa.

2.° La Perspectiva Transaccional requiere una transformación profunda e imaginativa en la metodología de investigación. Los diseños experimentales pre-ordenados son sustituidos por diseños flexibles, emergentes y progresivos que surgen de la dinámica de investigación misma en el proceso de interacción y diálogo entre el evaluador y la realidad. Por otro lado, se utilizan técnicas de investigación, como la observación participante y la entrevista etnográfica, que, al contrario que los cuestionarios o las pruebas psicométricas, se muestran mucho más sensibles que aquéllos para captar y no tergiversar la singularidad contextual de los acontecimientos y la manera en que la gente justifica y explica sus acciones.

En fin, los métodos en la perspectiva transaccional, ya se llamen naturalistas, cualitativos o etnográficos, son métodos cercanos a los sujetos, métodos no impersonales, que intentan reflejar sus vidas tal como ellos las viven y las sienten (10). En este sentido son el "anverso absoluto" (Pérez Gómez, 1983) de los métodos de investigación experimental.

3.° La Perspectiva Transaccional acepta las "valoraciones en un triple sentido. En primer lugar, reconoce la pluralidad valorativa e ideológica y de intereses que rodea a un programa, rechazando el "consenso" como supuesto metodológico (Hamilton, 1977; House, 1980). En segundo lugar, y por ello mismo, gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa, tal como son expresados, y no sustituidos por variables fácilmente medibles. En tercer lugar, aunque no siempre reconocido, la perspectiva transaccional es ella misma una posición valorativa. Tanto por sus criterios como por sus supuestos, sus técnicas y sus métodos, el evaluador "da la palabra" a aquellos que normalmente permanecen callados, es decir, aquellos directamente afectados por un programa. Porque sólo así sus datos pueden reflejar verdaderamente sus significados, juicios y opiniones reales, sin falsearlos.

Pero al "dar la palabra", al acercar y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en

él participan, y que, por tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales:

> "Nuestra creencia —afirman Bogdan & Briklen, 1982, pág. 208— en la utilidad de los métodos cualitativos está relacionada con la percepción de que la gente tiene el potencial de cambiarse a sí misma y a su ambiente inmediato. La investigación cualitativa puede jugar un papel importante ayudando a la gente a vivir en un mundo más compatible con sus esperanzas aportándoles información tangible de cómo son las cosas ahora."

Lo que la Perspectiva Transaccional impulsa es la transformación y el progreso desde abajo. La Evaluación en este caso puede convertirse en una plataforma crítica de cambio social.

4.° La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos de manera accesible a la gente que los ha construido. Por ello, el lenguaje con el que se presenten los datos no puede con la excusa de la precisión, la objetividad o la exactitud poner barreras a la comprensión natural; es, por el contrario, un lenguaje sensible al lenguaje cotidiano —no especializado— de la audiencia:

> "Todos vivimos en un mundo concreto —afirma House—, en un mundo de metáforas, anécdotas, de fuertes sentimientos, de relaciones personales. Incluso los evaluadores viven en ese mundo. Cuando tomo decisiones para mí mismo, lo hago a la base de este mundo concreto, no de uno abstracto. La clase de información por la que una persona actúa (se pone en movimiento) tiene que ser significativa en términos de dicha experiencia personal. Esto significa utilizar metáforas, anécdotas, por ejemplo... Comunicar los hallazgos científicos no es un asunto de comprensión de la terminología de investigación, sino un asunto de transformar esos hallazgos de tal manera que conecten con la experiencia personal de la audiencia" (House, 1972, pág. 128).

Junto a ello el evaluador transaccional utiliza cualquier medio de comunicación (vídeos, murales, diarios, fotografía, etc.) que incremente y profundice dicha comprensión (Stake, 1980).

5.° La perspectiva transaccional no se pregunta por la "efectividad" de un programa, sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas. El valor de los programas, de la mejora en la calidad de vida que representan, no es absoluto ni dependiente de unos criterios neutrales cuya aplicación se rige por hechos incuestionables. Pero tampoco el valor es arbitrario, y en este sentido la Evaluación favorece el diálogo y la exposición de opiniones y juicios divergentes. La Perspectiva Transaccional pretende, pues, potenciar y proteger las argumentaciones.

De los tres modelos más importantes e influyentes en esta perspectiva, el "Iluminativo" (Parlett & Hamilton,1975), el "Respondiente" (Stake,1980) y el "Democrático" (MacDonald, 1976),

sólo el último ha planteado cara en toda su profundidad a las tres características últimas. Pero para entenderlo debemos detenernos, en primer lugar, en una cuestión previa.

Ya hemos visto que la Perspectiva Experimental se mueve entre los parámetros políticos de una concepción burocrática y autocrática del uso de la información. Los datos cuantitativos y los diseños experimentales son aceptados como las evidencias más "audibles" y persuasivas por las instituciones políticas (Fetterman, 1982, pág. 21). En este sentido, el poder que dicha información "objetiva" confiere para modelar la opinión pública, y sustentar decisiones que poco o nada tienen que ver con las necesidades y problemas reales, no puede ser ignorado.

Reconociendo, pues, el poder de esta información, que es en muchos casos una mistificación de la realidad, ¿qué poder no tendría la que reflejase las percepciones y expectativas íntimas, personales y subjetivas de la gente en manos de un evaluador irresponsable que trabajase incluso en la Perspectiva Transaccional? Si dicha información debe ser pública, para que permita el diálogo, la crítica y la argumentación, ¿cómo evitar que sea usada para la coacción y la manipulación?

El modelo democrático de evaluación más que ningún otro reconoce que éstas son cuestiones que no admiten respuestas dilatorias. Es necesario un replanteamiento profundo de la investigación desde el horizonte de la ética en el tratamiento y uso de los informes de evaluación, y en la relación entre el evaluador, el grupo social al que el programa se dirige y la institución que aporta los recursos y la financia.

La introducción de criterios democráticos en la Perspectiva Transaccional modifica cualitativamente sus presupuestos y sus consecuencias. Como he dicho en otro lugar, se afianza la idea de que la evaluación se genera en un ámbito político de valoración y se responde en un proceso ético de comunicación (Angulo, 1976).

El modelo democrático, como una perspectiva autónoma, está inacabado, quizá porque no existan respuestas únicas, aunque sí legítimas. a las preguntas éticas. Pero quisiera dejar para otro momento el estudio de sus logros y fracasos, de sus dificultades y aciertos.

(•) *Quisiera agradecer a los profesores Santos Guerra, M. A.; Contreras Domingo, J.; Barquín, X., y Cebrián, M., la lectura y comentario crítico de parte o la totalidad del trabajo. Los errores que hayan podido permanecer son patrimonio exclusivamente mío.*

## Notas

(1) Bhola, H. S. (1982), hace un tratamiento extenso de los diferentes tipos de recursos utilizables y su relación con otros elementos de la innovación social.

(2) En su trabajo, Rieken & Borouch (1974) ya señalan como una ventaja importante de la experimentación social la posibilidad de ayudar a decidir entre dos programas rivales en competencia. Véase *op. cit.*, Cap. 1.

(3) Véase Cambell & Stanlley (1966) y Cook & Campbell (1979) para un desarrollo y estudio pormenorizado de los diseños de investigación experimentales y cuasi-experimentales utilizados en experimentación de campo.

(4) Consúltense las críticas a la Perspectiva Experimental que se encuentran en Pérez Gómez (1984), Guba & Lincoln (1981), Weiss & Rein (1970) y Parlett & Hamilton (1976).

(5) Una de las razones por las que Campbell (1969) anima a utilizar diseños cuasi-experimentales es la de "extender la Lógica de la experimentación en laboratorio al campo (field), a los ambientes no totalmente experimentales" (pág. 410).

(6) Habría que añadir que todo programa social provoca "efectos no buscados" o "no pretendidos", y que, además, muchos efectos no son observables por la técnicas disponibles citadas en el texto. La Perspectiva Experimental tiende por su estructura a ensombrecer, cuando no a desechar, estos efectos importantes.

(7) Sobre la "retórica de los números" en las Ciencias Sociales, véase el interesantísimo trabajo crítico de Irvine, Miles & Evans (1981). Para una reconsideración de los "números" en la investigación social desde la Perspectiva Experimental, véase Cook & Reichardt (1982) y Campbell (1975).

(8) A esto hay que añadir que tampoco les es permitido participar en la discusión sobre, por así decirlo, la "bondad" de los objetivos que el programa se propone cumplir. En Angulo & Barquí (1986) se estudian cuestiones político-valorativas de esta perspectiva, a través de algunos ejemplos. Los modelos más importantes en esta perspectiva se encuentran en Rivlin & Timpane (1975), Bloom *et al.* (1971) y Pophan (1975). Puede consultarse House (1980), en donde se describen pormenorizadamente.

(9) Aunque la literatura es muy extensa, pueden consultarse los siguientes textos: Schwartz & Jacobs (1984), Blumer (1971), Leiter (1980), Wolf (1979), Bogdan & Biklen (1982), Fetterman (1984), Magoon (1977), Guba (1978), Gadamer (1975), Schütz (1962).

(10) Consúltense para estos métodos las referencias de la nota 9. Para la Observación Participante y la Entrevista Etnográfica, véanse los excelentes trabajos de Spradley (1979, 1980).

## BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, J. F. (1986): *Advertencia a navegantes: El caso de la evaluación cualitativa.* Inédito.

ANGULO, J. F.; y BARQUÍN, X. (1986): "La valoración de la evaluación educativa... o ¿Por qué evalúa el que evalúa?". Comunicación presentada al Primer Congreso de "Educación y Sociedad". Torremolinos, Málaga. Marzo.

BHOLA, H. S. (1982): "Planning Chance in Education and Development: The CLER Model in the Contexts of a Mega Model" en *Viewpoints to Teaching and Learning,* 58, 4, págs. 1-35.

BLOOM, R. S., *et al* (1971): *Evaluación del aprendizaje,* vol. 1, Troquel. Buenos Aires, 1977.

BLUMER. H. (1971): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Hora. Barcelona, 1992.

BOGDAN, R. C.; y BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.

BRUYN, S. (1966): *La perspectiva humana en sociología. La metodología de la observación participante.* Buenos Aires: Amorrortu.

CAMPBELL, D. T. (1969): "Reforms as Arguments", en *American Psychologist,* 24, págs. 409-429.

CAMPBELL, D. T. (1975): "*«Grados de libertad»* y el estudio de casos", en COOK, T. D., y REINCHARDT, CH. S. (1986), págs. 80-104.

CAMPBELL, D. T.; y STANLEY (1966): *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la Investigación Social.* Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

COOK, T. D.; y CAMPBELL, D. T. (1977): *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings.* Boston: Hougton Mifflin.

COOK, T. D.; y REINCHARDT, CH. S. (1982): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (1986). Madrid: Morata.

FETTERMAN, D. H. (1982): "Ethonography in Educational Research: The Dynamics of Diffusion", en *Educational Researcher,* vol. 11, n.° 3, págs. 17-29.

FETTERMAN, D. H. (1984): (Ed.) *Ethnography in Educational Evaluation.* London: Sage Publi.

GADAMER, H, G. (1975): *Verdad y Método.* Salamanca: Sígueme, 1977.

GUBA, E. G. (1978): *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation.* Center for the Study of Evaluation. Los Ángeles: University of California.

GUBA, E. G.; y LINCOLM, Y. S. (1982): *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approach.* San Francisco: Jossey-Bass Publi.

HABERMAS, J. (1963): "Dogmatism, Reason and Decision: On Theory and Praxis in Our Scientific Civilization", en *Theory and Praxis.* London: Heineman, 1977 reprinted, págs. 253-283.

HABERMAS, J. (1973): *Problemas de legitimación del capitalismo tardío.* Buenos Aires: Amorrortu.

HABERMAS, J. (1968): *Ciencia y Técnica como ideología.* Madrid, 1984.

HAMILTON, D. (1977): "Making sense of Curriculum Evaluation", en LEE SHULMAN (Ed.): *Review of Research in Education.* Itasca, III.: F. E. Peacock.

HOUSE, E. (1972): "The Conscienci of Educational Evaluation", en House, E. (Ed.) (1973) *School Evaluation. The Politics and Process.* Berkeley Calif. McCutchan Publ. Corp. págs. 125-136.

HOUSE, E. (1980): *Evaluating with Validity.* London: Sage Publi. Inc.

IRVINE, J.; MILES, I.; y EVANS, J. (1981): *Desmitifying Social Statistics.* London: Pluto Press.

LAWTON, D. C. (1980): "The Politics of Curriculum Evaluation", en MCCORMICK, R. (1982): *Calling Education to Account.* London: Heineman Educ. Books. págs. 169-184.

LEITER, K. (1980): *A Primer on Ethnomethodology.* New York: Oxford University Press. N. York. Oxford.

MACDONALD, B. (1976): "Evaluación y el control de la educación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1984), págs. 467-478.

MAGOON, A. I. (1977): "Constructivist Approaches in Educational Research", *Review of Educational Research,* vol. 47, n.° 4, págs. 651-693.

PARLETT, M.; y HAMILTON, D. (1976): "La evaluación como iluminación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1984).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1984): "Modelos contemporáneos de evaluación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Comp.) (1984): *La Enseñanza: Su teoría y su práctica.* Akal. Madrid, págs. 426-449.

POPHAM, J. W. (1975): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa.* Madrid: Anaya. 1980.

REINCHARDT, CH. S.; y COOK, T. D. (1986) "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en COOK y REINCHARDT (1986), págs. 25-58.

RIECKEN, H. W.; y BOROUCH, R. F. (1974): *Social Experimentation: A Method for Planning and Evaluating Social Interventions.* New York: Academic Press.

RIVLIN, A. M.; y TIMPANE, P. M. (Eds.) (1975): *Planned Variation in Education: Should we Give up or Try Harder?* Washington D. C.: The Brookings Institution.

SCHÜTZ, A. (1962): *El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SCHWARTZ, H.; y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Métodos para la constucción de la realidad,* México: Trillas.

SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant Observation.* Ney York: Holt, Rinehart & Winston.

STAKE, R. E. (1980): "Evaluación de programas: En especial la evaluación de réplica", en DOCKRELL, W. B.; y HAMILTON, D. (1983): *Investigación Educativa,* Madrid: Narcea, págs. 42-82.

WEISS, C. H. (1983): "Evaluation Research in the Political Context", en STRUENING, E. L.; y BREWER, M. B. (Eds.) (1983): *Handbook of Evaluation Research.* London: Sage, págs. 31-45.

WEISS, R.; y REIN (1970): "The Evaluation of Broad-Aim Programs: Experimental Design, Its Difficulties, and an Alternative", *Administration Science Quarterly,* vol. 15, n.° 1, págs. 97-109.

WILSON, ST. (1977): "The Uso of Ethnographic Techniques in Educational Research", *Review of Educational Research,* vol. 47, n.° 1, págs. 245-265.

WOLF, M. (1979): *Sociologías de la vida cotidiana.* Madrid: Cátedra, 1982.

# Enfoques de investigación sobre las actitudes docentes

ENFOQUE COGNITIVO.—Atribuciones del profesor.—Teorías implícitas.—MODELOS ALTERNATIVOS.—Bases conceptuales.—Conocimiento práctico.—Los aspectos personales del conocimiento práctico.—ENFOQUE DE DESARROLLO DEL PROFESOR.—SOCIALIZACIÓN DEL PROFESOR.

**X. Barquín Ruiz**
*Universidad de Málaga*

## Enfoque cognitivo

La perspectiva que surge de la reunión del N.I.E. de 1974 concibe al profesor como "un tomador de decisiones", como un "procesador de información". En estos momentos la investigación se preocupa por desvelar los procesos cognitivos de los docentes. Según el enfoque cognitivo, el pensamiento del profesor se define como un "conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente del profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva" (Clark y Yinger, 1980).

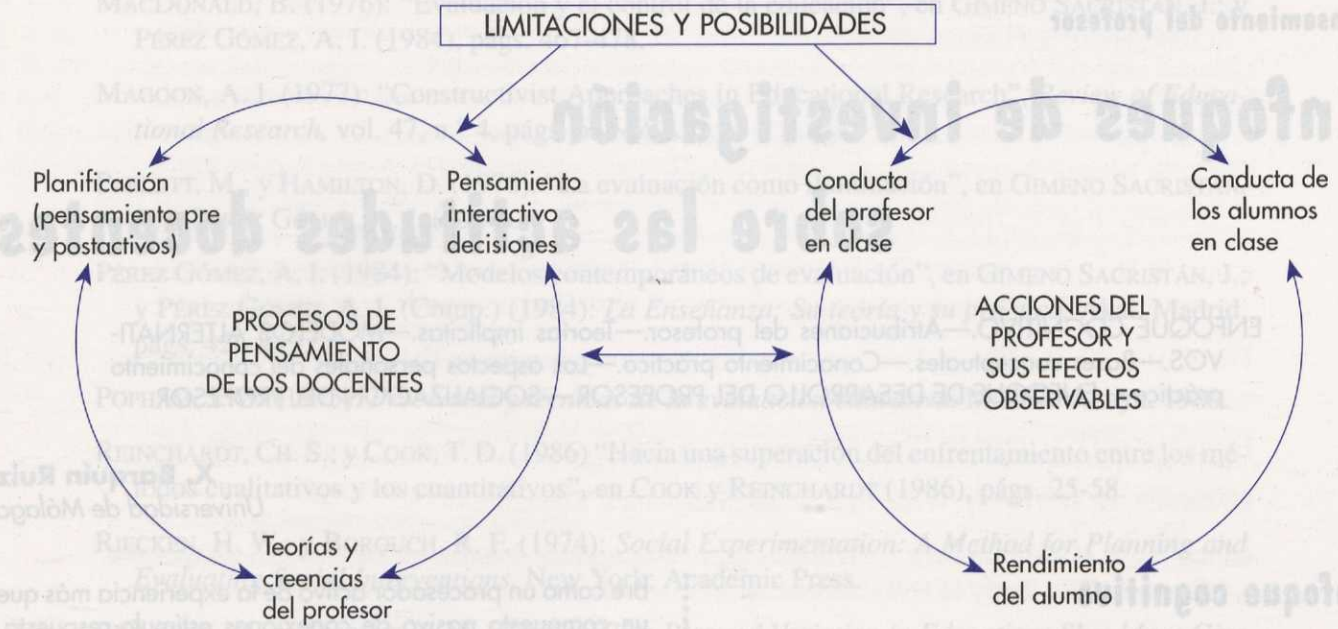
Según Clark (1986), hubo mucha influencia desde la psicología cognitiva y desde la teoría del procesamiento de la información; en este enfoque muchos métodos y teorías se extrapolaron desde estos campos para aplicarse a la investigación sobre educación. Posteriormente, la imagen del profesor ha evolucionado desde la metáfora del *teacher-decision making* a la imagen del profesor como un profesional reflexivo (Schön, 1983). Ello representa una concepción más abstracta del profesor y de su rol.

La concepción que sustenta el Procesamiento de la Información, según Mahoney (1974), es la visión del hombre como un procesador activo de la experiencia más que un compuesto pasivo de conexiones estímulo-respuesta. Según Delclaux (1982), "la idea del procesamiento de información está relacionada con el hecho de que los seres humanos son capaces de manipular la realidad sin necesidad de que ésta se encuentre presente: es decir, que son capaces de crear una imagen artificial de lo natural dentro de la cabeza, independientemente de que más tarde dicha representación se convierta en actos concretos de conducta" (pág. 22). La información obtenida en el entorno por el sujeto pasa por diferentes fases (atención, codificación, almacenamiento, etc.) muy estudiadas por este enfoque, sobre todo el apartado de la memoria.

La investigación sobre el pensamiento del profesor basada en el enfoque cognitivo descansa sobre dos supuestos (Shavelson, R. & Stern, P., 1983):

*a)* Los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto.

*b)* El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Ahora bien, la relación entre pensamiento y acción es más que problemática.




Un esquema que intenta relacionar pensamiento y acción lo constituye la aportación de Clark y Peterson (1986), los cuales recogen los principales factores que atrajeron la atención de los investigadores.

En el modelo de Clark y Peterson vemos que las acciones del profesor se componen de tres variables, las cuales se influyen recíprocamente, de modo que cada una puede ser causa y efecto de las demás. Se admite así una interacción y circularidad de relaciones que afectan las conductas de profesores y alumnos.

Este esquema de elementos interrelacionados también es válido para el apartado de los procesos de pensamiento del profesor, donde teorías, planificación y toma de decisiones constituyen un cuerpo de investigación que Clark y Peterson consideran debe ir unido al estudio de las acciones de los profesores. Una ampliación de este enfoque lo aportan Gimeno & Pérez Gómez (pág. 231:1987), al añadir a lo precedente la influencia de las experiencias personales, la cultura intelectual y la conducta en la vida cotidiana.

Los supuestos teóricos expuestos en las líneas precedentes se han aplicado a tres campos de estudio:

— Planificación.

— Toma de decisiones.

— Teorías implícitas y creencias.

Describiremos brevemente las dos primeras, para centrarnos básicamente en el tercer apartado. Las teorías implícitas y creencias han sido poco estudiadas en relación con el peso de variables extraescolares y ajenas a la formación académica (véase Gimeno y Pérez, 1987, pág. 222 y ss.).

**Planificación.**—En este campo se investigan los procesos de pensamiento que activa el profesor para diseñar su intervención en el aula, tanto en las fases previas, antes de la intervención, como las ulteriores que le sirven para reorientar su planificación en función de las situaciones vividas en el aula.

Según Shavelson y Stern (1983), los profesores han sido formados para programar la enseñanza a través de:

*a)* Especificación de objetivos de conducta.

*b)* Concretando el comportamiento de entrada de los alumnos.

*c)* Seleccionando y secuenciando acciones de aprendizaje.

*d)* Evaluando resultados de instrucción para mejorar la programación.

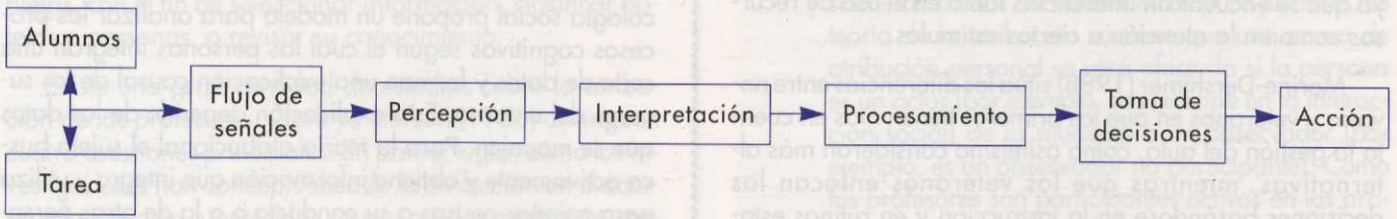
A pesar de esta preparación académica, la realidad de la clase no se comporta como teóricamente se prescribe. Morine-Dershimer (1988), tras revisar una serie de aportaciones en este tema (Clark y Yinger,1979; Yinger y Clark,1983; Joyce,1979), resalta algunas conclusiones: la planificación de la unidad es un proceso cíclico que implica la elaboración sucesiva de una idea general inicial. Mantener el "flujo de actividad" a lo largo de la jornada y del curso escolar es la forma más comprensiva de planificación: los profesores se preocupan más de seleccionar contenidos para construir tareas que de la estructura del tema. Son las actividades el centro de preocupación del profesor y no el modelo prescriptivo de programación.

Sin embargo, Shavelson y Stern (1983), en su revisión, dicen que los resultados no son concluyentes; así, por ejemplo, las investigaciones naturalistas sostienen que los objetivos no son importantes en la programación, mientras que los estudios de simulación en laboratorio arguyen que sí se toman en consideración.

Aparte de estas contradicciones, se sabe poco de cómo los profesores elaboran las actividades o qué guiones o reglas utilizan los profesores para planificar.

**Toma de decisiones.**—Siguiendo los postulados del enfoque cognitivo acerca del profesor que una vez procesada la información toma decisiones, la investigación se ha ocupado también de las situaciones interactivas en el aula, cuando el profesor se ve obligado a actuar en un medio mayormente incierto. Según Shavelson y Stern (1983), las tareas instructivas, fruto de la programación previa, se rutinizan y como consecuencia se reducen las decisiones conscientes en el aula. Cuando las actividades no se desarrollan como se había planeado se hace necesario tomar decisiones, alternativas, que, en general, intentan reconducir el flujo de actividades a su curso normal.

Joyce (1979) ofrece un modelo del procesamiento de información que siguen los profesores para planificar y tomar decisiones.




En este modelo se concede un papel preponderante al profesor, pues es él quien determina el proceso. La clase es un campo potencial de estímulos que, en parte, es simplificado por el profesor y configurado por su intervención según su visión de las tareas. Desde una perspectiva general las fases serían:

— Flujo de señales. Aquí figuran los estímulos potenciales, la conducta verbal y no verbal de los estudiantes.
— Percepción de señales. Corresponde al primer estado del procesamiento de la información. Una vez establecidas las tareas, el profesor espera unas determinadas conductas.

— Interpretación. Depende de los sujetos, puesto que por un lado se produce una selección de la percepción de las señales y, por otro, se "interpretan", y esto da lugar a posibles distorsiones de la realidad.

— Procesamiento. Está en función de la relevancia del estímulo, si el profesor considera significativa o no la señal. Si se consideran relevantes se procesan por medio de alguna rutina disponible y, en caso de no disponer de alguna, se realiza por medio de alguna decisión consciente.

Para Joyce, el modo en que el profesor determina el flujo de estímulos en el aula pasa por tres momentos. En primer lugar el profesor establece las tareas o actividades para unificar a los alumnos. En un segundo momento construye un sistema social o comunidad dentro del aula donde se legitiman o reprueban ciertos comportamientos. En tercer lugar el profesor regula el flujo mediante instrucciones. Esta regulación se ve reestructurada en función de la nueva información, la cual sigue el ciclo expuesto anteriormente. La relevancia o no de ciertos estímulos da lugar a diferentes rutinas de actuación, más o menos inmediatas al procesamiento del estímulo.

Parece que en las decisiones interactivas, entre otras causas, incide la mayor o menor experiencia del profesor, ya que se encuentran diferencias tanto en el uso de recursos como en la atención a ciertos estímulos.

Morine-Dershimer (1988) sitúa las diferencias entre novatos y veteranos en que los primeros tienen más en cuenta la gestión del aula, como asimismo consideran más alternativas, mientras que los veteranos enfocan las decisiones basándose en la instrucción y en rutinas establecidas.

En resumen, estas dos áreas de investigación han comprobado que el mantener la actividad es una de las preocupaciones fundamentales de los profesores. Esta actividad se logra a través de tareas instructivas, las cuales se reorientan cuando el profesor cree que no se mantiene el flujo normal de la clase; ello implica tomar decisiones e introducir alternativas o rutinas. Parece que la experiencia juega un papel muy importante tanto en la planificación como en el tipo de decisiones adoptadas. Sin embargo, esta aparente coherencia en los "resultados" está muy criticada por Shulman (1986), ya que encuentra que los hallazgos no poseen interés práctico o teórico y los análisis de datos carecen de complejidad y sutileza.

Por lo que se refiere a las **teorías y creencias de los profesores,** según Pérez y Gimeno (1988), la investigación bajo este enfoque se ha estructurado básicamente en dos apartados: **atribuciones del profesor y teorías implícitas.** Por un lado se ha investigado el modo por el cual se atribuyen causas y razones a los sucesos y por otro lado se ha rastreado el cuerpo de ideas según el cual operan los demás procesos de atribución y de decisiones pre e interactivas. Este apartado de las teorías y creencias ha sido poco desarrollado, aunque en teoría debería haber sido mayor su presencia, puesto que de las teorías, que forman el sustrato más profundo del pensamiento del profesor, derivan, según este enfoque, las decisiones que se toman, tanto en la planificación como en los momentos interactivos.

## Atribuciones del profesor

La teoría atribucional que surge del campo de la psicología social propone un modelo para analizar los procesos cognitivos según el cual las personas integran una serie de datos y forman una explicación causal de los sucesos del entorno. Esta explicación depende de los datos que se manejen. Para la teoría atribucional el sujeto busca activamente y obtiene información que integra y utiliza para asignar causas a su conducta o a la de otras personas (Major, B., 1980).

La información procesada y registrada sigue el principio de economía cognitiva. Así el sujeto prefiere las hipótesis sencillas a los esquemas complejos. A cada una de las estructuras cognitivas que influyen en los juicios se les denomina esquemas causales; con estas estructuras se pueden establecer relaciones entre un acontecimiento obser-

vado y su causa. Aun con información limitada, el sujeto hace atribuciones causales.

Para algunos autores las explicaciones del profesor están más centradas en razones que en causas, son más motivacionales que objetivas. Las causas son acontecimientos, tanto internos como externos, que producen un efecto, un cambio. Mientras que las razones es aquello por lo cual se ha producido dicho cambio, es decir, los objetivos y propósitos perseguidos a través de esa acción. La mayoría de los autores, sin embargo, coinciden en afirmar que la interacción profesor-alumno, entendida en el sentido más global, está condicionada por las atribuciones causales del profesor, ya que éste tiende a explicar todos los fenómenos del aula aunque posea poca información de ellos (Wimer, S. & Kelley, H., 1982).

Según Shavelson y Stern (1983), la atribución se refiere a las estimaciones que hacen los profesores de la capacidad del alumno, y que implica los procesos con los que los profesores integran la información para llegar a explicaciones causales de lo que ocurre. Para estos autores, la atribución forma parte de los procesos cognitivos básicos (selección de información e inferencia). Así, y basándose en Nissbett y Ross (1980), mencionan cómo los procesos de atribución se apoyan en lo que denominan heurísticos, esto es, normas implícitas, de las que las personas no son conscientes cuando las usan en tareas complejas, con el fin de seleccionar información, clasificar objetos o personas, o revisar su conocimiento.

Existe una gran cantidad de estudios sobre la atribución de los profesores. Clark y Peterson (1986) distinguen cuatro cuestiones principales. En primer lugar, cómo los investigadores han conceptualizado la atribución en el campo educativo en cuanto a las causas que los profesores sostienen sobre el éxito o fracaso de los estudiantes. A continuación se intenta conocer los factores que afectan la atribución de las actitudes y rendimiento de los alumnos. En tercer lugar se exponen las relaciones entre atribución y conducta del profesor en función de su visión del alumno. Por último, Clark y Peterson reflejan las investigaciones que se han dedicado a buscar la conexión entre atribución, trabajo del alumno, estrategias del profesor y decisiones interactivas y rendimiento del alumno.

a) *Conceptualización de las atribuciones de los profesores de los éxitos y fracasos de los alumnos.* Los investigadores difieren significativamente en el sistema de categorías utilizado para describir las atribuciones de los profesores. Clark y Peterson citan al menos cuatro categorías alternativas. Muchos investigadores han utilizado o adaptado algunos elementos comunes a todas. Así, por ejemplo, destaca un tipo de atribución, interna o externa, a la cual se achacan los éxitos y fracasos de los estudiantes. Algunos profesores cargan la responsabilidad en factores externos (condiciones familiares, falta de recursos), mientras que otros lo atribuyen a los estudiantes mismos. Según algunos investigadores, la mayor o menor probabilidad de que un profesor trabaje para mejorar el rendimiento de sus alumnos estará en función de las causas, internas o externas, a las que atribuya el aprendizaje. Por ejemplo, si los profesores no aceptan la responsabilidad de los éxitos o fracasos de sus alumnos, y no encuentran relación entre su conducta y los logros de los alumnos, probablemente se implicarán menos en tareas que mejoren los resultados de éstos.

b) *Factores que afectan la atribución de los profesores sobre las causas del rendimiento de los alumnos.* La teoría de la atribución sostiene que una causa de atribución personal se verá afectada si la persona es un actor (por ejemplo, es partícipe en la interacción social) de la situación o un observador (por ejemplo, es un observador no participante). Como los profesores son participantes activos en los procesos interactivos del aula que llevan al éxito o fracaso de los alumnos, la atribución de los profesores estará afectada o sesgada sistemáticamente por su rol como actor más que como observador.

El rol del profesor como actor puede llevar a dos patrones diferentes de atribuciones (Ames, 1975; Tetlock, 1980):

— **Autoensalzamiento:** el profesor se atribuye los éxitos de sus alumnos y descarga los fracasos en factores externos, ajenos a él.

— **Contradefensa.** El profesor acepta la responsabilidad de los fracasos con sus alumnos y achaca los éxitos a los estudiantes por sí mismos.

Los estudios sobre estos patrones manifiestan una inconsistencia en los resultados. De las siete investigaciones que citan Clark y Peterson, tres detectan un tipo de patrón y cuatro el otro tipo. Parece ser que en investigaciones naturalistas los profesores se muestran menos dados al autoensalzamiento. Algunos autores (Peterson & Barger, 1984) hablan de un "sesgo de humildad" en las actitudes de los profesores investigados. Para crear una impresión favorable "rebajan" sus capacidades profesionales en beneficio de las cualidades de los alumnos, aunque se insiste en que se necesitan más investigaciones (Ames, 1982).

c) *Relaciones entre la atribución de los profesores y la conducta de los mismos.* Se ha encontrado que existe una relación significativa entre las atribuciones de las causas del rendimiento en los estudiantes y los refuerzos que el profesor utiliza en el aula. Cuando los profesores creen que un estudiante se esfuerza en su trabajo se le recompensa más y se le castiga menos. Sin embargo, algunas investigaciones han comprobado que los profesores no son ecuánimes en sus juicios sobre los alumnos (Gearing & Epstein, 1982; Enguita, 1985).

Brophy y Rohrkemper (1981) sostienen que el tipo de objetivos que el profesor utiliza individualmente con sus alumnos, la disciplina y el control, e incluso el tipo de estrategia, están en función de las atribuciones que tiene de sus alumnos.

d) *Relaciones entre atribución, planificación, decisiones interactivas y logros de los estudiantes.* La investigación no ha integrado los resultados obtenidos en los diferentes campos; por eso no se encuentran estudios completos en este apartado. Se supone que los efectos de las atribuciones mediarán en la conducta del profesor, ya sea a través de los procesos anteriores a la instrucción o durante la misma. Por eso el vínculo entre atribuciones, pensamiento interactivo y preactivo y decisiones permanece como un asunto que necesita ser examinado.

Pullis & Cadwell (1982) en una investigación a través de cuestionarios con trece profesores encontraron que según las diferencias de temperamento percibidas en los alumnos se modificaban las decisiones en clase, aunque predominaba la orientación a la tarea *(task orientation)*, es decir, el mantenimiento de la tarea por encima de todo. Según Coladarci (1984), algunos profesores basan muchas de sus decisiones en lo que suponen que sucede con el estudiante individual.

Otro problema sucede con la relación entre atribución-rendimiento, ya que se cree que la atribución tiene algún peso en el aprendizaje, en las conductas de los alumnos, pero no se ha estudiado en profundidad esta relación. Se tienen en cuenta los efectos potenciales de las expectativas (Brophy, 1982), pero no existe una relación explícita entre las variables atribución-rendimiento.

La teoría atribucional ha recibido muchas críticas por las inferencias hechas a partir de situaciones experimentales, donde los sujetos señalan las causas que han generado ciertos sucesos los cuales poseen, con frecuencia, poca relación con la vida diaria. Para Clark (1986), es necesario abandonar los estudios de laboratorio y analizar en los medios naturales el pensamiento y las acciones diarias de los profesores.

## Teorías implícitas

Éste es un apartado poco estudiado por el enfoque cognitivo, además de presentar una dispersión y diversidad

de resultados. Las teorías se consideran como el contexto psicológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, actúa y valora. Aunque se reconoce su importancia (Nisbett y Ross, 1980), no parece que los investigadores hayan optado por abrir con suficiente amplitud esta vía de investigación quizá porque, según Pérez y Gimeno (1988), "es lógico que esta parcela compleja, huidiza, cambiante, que se resiste a la clasificación, a la categorización taxonómica y a la pretensión de generalizar, haya sido objeto de una atención casi accidental dentro de esta corriente" (pág. 44).

En primer lugar, el campo de estudio posee una gran cantidad de términos para estudiar las teorías y creencias; así Marcelo (1987), citando a Oberg (1984, pág. 2), se refiere a: "paradigmas (Crocker, 1983), dilemas (Berlak & Berlak, 1975), metáforas (Taylor, 1982), principios (Elbaz, 1983), conocimiento práctico (Elbaz, 1983), hipótesis (Elliott, 1976-77), orientación (Van Manen, 1977), constructos (Olson,1980). Por su parte, Clark y Peterson (1986) citan los siguientes: perspectivas personales de los profesores (Janesick, 1977), sistema conceptual (Duffy,1977), principios de la práctica (Marland, 1977), sistema de constructos (Bussis, Chittenden & Amarel,1976) y teorías implícitas (National Institute of Education,1975b).

Parece que un término afortunado ha sido el de "principios de enseñanza", puesto que basándose en él se han derivado una serie de investigaciones que luego han sido punto de referencia en las revisiones sobre el estado del tema. El término "principios de enseñanza" se refiere a los principios genéricos que rigen habitualmente la enseñanza y se ha empleado como una forma de expresar las teorías implícitas de los profesores. Así, por ejemplo, Marland y Conners describen una serie de éstos en los siguientes estudios.

Marland (1977) en su investigación sobre procesos cognitivos del profesor y principios de la práctica distingue cinco de éstos:

— **Principio de compensación.** Se discrimina en favor del "débil", aquel menos favorecido.

— **Indulgencia estratégica o tolerancia.** Una variación del primer principio por el cual se ignoran las faltas de aquellos que necesitan un trato especial.

— **Principio de colaboración o de compartir el poder.** Se utiliza a los líderes como grupo de influencia para apoyar las tareas del aula.

— **Principio de control progresivo.** Tendencia de los profesores a revisar periódicamente el progreso de los alumnos o de la marcha del aula.

— **Principio de supresión de emociones.** Supone la eliminación de cualquier expresión emocional que pueda perturbar el normal desarrollo de la clase.

Parece ser que estos cinco principios forman parte del pensamiento del profesor como algo ya adquirido históricamente y asimilado dentro de los elementos básicos del profesional de la educación.

En relación con otras aportaciones algunos investigadores apoyan la visión del profesor como un "razonador práctico". Primero Cicourel (1973) y luego Cook-Gumperz (1975) extendieron la noción de "razonamiento práctico" en el campo de la infancia para describir los procesos interpretativos implicados en el desarrollo de destrezas interactivas. Lo "práctico" o el "sentido común razonado" ha sido descrito como "estrecho" *(narrow)* por limitaciones en la memoria a corto plazo. El razonamiento práctico confía en la concurrencia o yuxtaposición de sucesos que consideran la combinación de todas las posibilidades. Para Mehan (1982), muchos de los profesores estudiados muestran una conducta consistente con los "razonadores prácticos". El uso por parte de los profesores de prototipos o ejemplos no es asunto de inexactitud o descuido. Éstos son los procedimientos que utilizan los "razonadores prácticos" para procesar información de sus contextos.

Para Mehan el contexto escolar, su organización, no favorece que el profesor opere de otra forma, así como tampoco las categorías que provienen de instancias oficiales, las cuales debe tener en cuenta a la hora de ela-

borar informes de los alumnos. Los profesores tienen que utilizar referencias prefijadas en ciertos modelos o fichas que la Administración ofrece. Ciertos tipos de notas o acotaciones más informales no se admiten, y el modo de información, tanto dirigido a los padres como a la Administración, discurre por moldes convencionales, burocráticos y muy concretos. Ello "refuerza" el que los profesores se ciñan a ciertos tópicos o problemas tanto en su lenguaje como en su visión de los problemas en la práctica.

Pero todo esto nos sitúa claramente en otras perspectivas de análisis del pensamiento del profesor que analizaremos más adelante.

Dos aspectos importantes cabe señalar del enfoque cognitivo. Por un lado, las aportaciones de la investigación centradas en la variable denominada atribucional del pensamiento del profesor y consiguiente actuación, y la evolución del modelo en cuanto a sus primeros postulados.

Los datos obtenidos siguiendo las orientaciones dentro del modelo han servido para conocer los mecanismos por los cuales los profesores atribuyen rasgos característicos, posibilidades de logro, otorgan "etiquetas", etc., y junto a ello los errores que cometen en tales procesos.

Por otro lado, la evolución del enfoque cognitivo trae como consecuencia una variación notable en sus planteamientos introduciendo nuevos elementos que rozan otros enfoques. Así se habla ya de la relación entre el clima del aula, las asignaturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje; se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos en la institución, el sustrato ideológico del individuo de cara a su actuación en el aula, etc.

Como vemos, se progresa, en cuanto al modo en que el profesor emplea sus teorías y creencias, desde un solo elemento de referencia, la atribución de los profesores sobre la actuación de los alumnos, hacia un enfoque más pluridisciplinar que integra otras variables no contempladas en un principio, sin olvidar el importante factor que es la figura del alumno para el profesor.

## Modelos alternativos

El enfoque cognitivo, a pesar de la evolución de sus presupuestos, sigue manifestando una pobreza y dispersión en las investigaciones sobre teorías implícitas. El enfoque cognitivo ha estudiado ampliamente el pensamiento del profesor, pero ha carecido de una visión de conjunto que integrase la multiplicidad de resultados. Con esto no quiere decirse que otros modelos superen esta cuestión, ya que este aspecto es común en el campo de las Ciencias Sociales. Los datos aportados por el enfoque cognitivo han sido incapaces de ofrecer vínculos de comprensión entre el pensamiento y la acción. Aunque *a priori* reconozcamos que esta tarea ni es fácil ni está acabada, el enfoque alternativo, que presentamos a continuación, permite nuevas visiones sobre este crucial problema.

Los modelos alternativos surgen como contraposición al enfoque cognitivo y suponen un acercamiento diferente al fenómeno tanto por sus supuestos teóricos como por la metodología empleada en las investigaciones. Es una nueva manera de concebir la acción y el pensamiento del profesor y conectarlo con aspectos tanto personales como con las influencias del contexto escolar y social. Pero veamos con más amplitud las bases teóricas y los enfoques más sugerentes producto de estas perspectivas.

### Bases conceptuales

Según Gimeno y Pérez (1987), puede hablarse de siete apartados que engloban la complejidad de los presupuestos alternativos.

1. La concepción del hombre. Desde esta perspectiva se considera que la actuación humana es fundamentalmente constructiva, creativa. En muchas situaciones y contextos las personas son agentes de sus propias actuaciones. Estas actuaciones tienen carácter intencional, tendente a metas que aún no existen.

   Las personas construyen un conocimiento de la realidad personal y subjetivo, según las experien-

cias de su vida. Para comprender el sentido de los acontecimientos es necesario indagar en la interpretación de los mismos tanto por parte de los agentes como de los receptores.

2. La enseñanza es una actividad intencional, cargada de valores, que se desarrolla en un contexto de intercambios simbólicos, donde los sujetos interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados construidos. No se puede entender la enseñanza como una actividad causal, donde la actuación del profesor produce el aprendizaje del alumno. Para los interaccionistas los intercambios simbólicos, la complejidad de la vida del aula y la historia son características básicas de la enseñanza (Doyle,1978, 1979).

3. Caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Frente al modelo dominante de racionalidad técnica que ve a la enseñanza como una tecnología o ciencia aplicada se alza la propuesta de entender la enseñanza como un arte en el cual los aspectos éticos, morales, políticos y normativos son básicos.

   Puede considerarse a Stenhouse (1984) como el mejor representante de esta corriente curricular. Para Stenhouse la enseñanza debe concebirse como arte, pues la complejidad, incertidumbre, intencionalidad y carácter singular de la vida del aula requieren una intervención única y creativa tanto de interpretación como de propuesta.

4. Se entienden los fenómenos de aprendizaje como construcciones subjetivas, situacionales y provisionales que se integran en el campo semántico del alumno. El aprendizaje se proyecta holísticamente en todos los campos y esferas. Dentro del enfoque alternativo se consideran educativas aquellas estrategias didácticas que provocan en el alumno actividades y procesos de construcción personal.

5. Los profesores no pueden aprender un modelo de actuación racional preespecificado al no existir una manera única de comportarse en el aula, ya que es incierta e imprevisible. Del mismo modo los problemas prácticos están ligados al contexto y requieren enfoques únicos e idiosincrásicos.

   El profesor se desenvuelve en un medio social complejo, incierto y problemático en el que es a la vez actor y receptor. Por eso debe ser un investigador que indaga sobre el conocimiento y la construcción del mismo por parte de los alumnos.

6. Concepción sobre la naturaleza y los métodos de investigación. Se requieren métodos distintos cuyo objeto son los significados latentes y las interpretaciones subjetivas de profesores y alumnos en los intercambios del aula; por ello se siguen técnicas de investigación etnográfica y cualitativa como, por ejemplo, la observación participante, entrevista, autobiografías, etc. (Woods,1988; Goetz y Lecompte,1984).

7. La reconceptualización de la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción. Hasta época reciente la investigación educativa no ha afectado profundamente la práctica escolar. Para el enfoque mediacional esto es debido a dos causas: por un lado, la debilidad de los métodos y técnicas de investigación social y por otro el estudio de problemas irrelevantes para los prácticos (Pérez Gómez, 1983). Desde un enfoque cualitativo se sostiene que no se puede prescribir un comportamiento docente para todos los profesores como ejemplo de actuación racional. La investigación debe servir para que cada profesor reflexione o interprete su intervención en el aula.

En el fondo existe una gran dificultad para trasladar los resultados de las investigaciones a la práctica. Desde la perspectiva de la racionalidad tecnológica los resultados se trasladan de una manera normativa, ya sea como:

— Reglas que gobiernan la práctica.

— Evidencias para comprobar las creencias empíricas del profesor.

— Esquemas conceptuales que enmarcan y reorientan el pensamiento del profesor sobre su propia práctica.

Se pretende así que la investigación procure normas que regulen la práctica soslayando las peculiaridades únicas de los contextos donde transcurre la acción. De igual modo se crea un discurso externo, normativo, que pretende cambiar las creencias que los prácticos sostienen por otras pretendidamente más científicas y universales aplicables a la formación teórica y práctica.

Según Tom (1985), tradicionalmente se han aducido cuatro causas que han incidido en la desconexión entre la investigación pedagógica y la práctica de la enseñanza:

1. Debilidad en las técnicas de investigación. Los temas han sido bien enfocados, pero los métodos necesitan refinarse.
2. Se han tratado problemas ajenos a los intereses de los prácticos. Los teóricos se han dedicado a temas quizá originales, pero poco relevantes para el maestro.
3. Diferencias entre los lenguajes e intereses de investigadores y prácticos. Los primeros interesados en un conocimiento de carácter universal y validado empíricamente y los docentes inclinados a usar un lenguaje particularista y validado pragmáticamente.
4. Se ha prestado poca atención en las formas en que los descubrimientos se relacionan con la práctica de la enseñanza.

Según Tom, detrás de esto se esconde una forma de entender la investigación pedagógica y la práctica basada en dos supuestos:

— *Creencia de que la conexión teoría-práctica es unidireccional.* La investigación es la fuente de influencia y el mundo de la práctica el receptor de la producción científica. Incluso a pesar de la importancia que se le otorga al profesor, la investigación no ha tenido en cuenta la intuición y reflexión de los profesores, a no ser como datos brutos y a través de procedimientos cuantitativos. Sin embargo, la investigación didáctica debe sopesar las características singulares del pensamiento práctico, del pensamiento orientado a la acción que se genera, refina y cambia en la reflexión sobre la misma práctica.

— *La prioridad indiscutible que se confiere a los productos de la investigación.* A pesar del nuevo conocimiento producido por la investigación, éste no puede proporcionar una justificación adecuada para tomar decisiones sobre la práctica, ya que las investigaciones están ligadas a los elementos empíricos de la práctica, no pueden entrar en consideraciones normativas sobre la misma. Aunque es difícil evitar los constituyentes valorativos inherentes a todo compromiso educativo, ya sea desde la elección de una perspectiva de investigación a un diseño de actuación en el aula.

El enfoque denominado Investigación-Acción *(Action-Research)* supone una nueva forma de concebir la relación teoría-práctica. El término *Action-Research* fue utilizado primeramente por Kurt Lewin (1946) para describir un modo de investigación que sigue las siguientes características:

1. Es una actividad realizada por grupos o comunidades con la idea de cambiar sus circunstancias de modo que éstas son consistentes con una concepción común de los valores humanos.
2. Es una práctica social reflexiva en la cual no hay distinción entre la actividad como investigador y los procesos de investigación. Por ejemplo, las estrategias de enseñanza incorporan teorías prácticas acerca de cómo llevar a cabo valores educativos en situaciones particulares; cuando se producen de forma reflexiva constituyen una forma de *Action-Research.* Si uno ve la práctica social de la enseñanza como una actividad reflexiva, la división entre prácticos e investigadores desaparece.

Para Elliott (1990), la "Investigación-Acción" podría ser definida como el estudio de una situación social con la perspectiva de mejorar la cualidad de la acción desde dentro. En "I-A" las teorías no son validadas independientemente y luego aplicadas a la práctica; se validan a través de la práctica. Elliott ha desarrollado este enfoque principalmente en Inglaterra a través de varios proyectos (Ford Teaching Project, 1973-75; Teacher Quality Learning Project "TILQ", 1980-82).

## Conocimiento práctico

Podemos encontrar en un estudio de Adams (1982) un interesante resultado a propósito de los cambios en el pensamiento pedagógico como resultado de la práctica. Adams estudió a dos grupos de sujetos que habían terminado sus estudios hacía ya tiempo y comparó las opiniones de aquellos que trabajaban y las de los que no ocupaban ningún trabajo. Previo a esto todos los sujetos habían respondido al mismo cuestionario al finalizar la carrera y al cabo del tiempo se les administró el mismo. Se comprobaron interesantes variaciones entre los que trabajaban y ninguna significativa en los que continuaban sin trabajo. Ello nos da pie a pensar **que la práctica genera un cambio de opinión en las creencias teóricamente aprendidas.**

Creemos que, del mismo modo que en otras profesiones ciertos conocimientos son fruto de la situación de trabajo, también en la enseñanza se produce un tipo de conocimiento que es consecuencia, en parte, de las peculiaridades de la institución y de las situaciones de enseñanza. En la conformación de este nuevo conocimiento, que sirve fundamentalmente para aplicarlo a la actividad diaria, entran en juego multitud de elementos que implican desde la biografía del profesor hasta los factores contextuales donde se desarrolla la docencia. El estudio del conocimiento "práctico" implica, principalmente, el análisis de los contenidos que maneja el docente y la transformación y adopción de los supuestos previos.

El denominado "conocimiento práctico" es un producto de la socialización del profesor y está relacionado con la personalidad del docente (Clandinin y Connelly, 1985), el estilo profesoral y el contexto de su práctica (Doyle, 1977). A esto podemos añadir las teorías formales, fruto de su estancia en los centros de formación profesional, que el docente utiliza, al menos en los primeros momentos, tanto para explicar la situación del aula como para regularla. Las experiencias escolares por las cuales poco a poco va pasando el docente suponen también un elemento importante en la formación del pensamiento práctico.

Los docentes poseen un sistema personal de constructos, resultado de la elaboración y reformulación en el intercambio entre sus ideas y un contexto físico y socio-cultural determinado. Se crea así un tipo peculiar de conocimiento que algunos denominan pensamiento práctico (Elbaz, 1983; Lampert, 1984). Las diversas situaciones generadas en el aula y en el centro escolar van produciendo una serie de actitudes hacia el trabajo y generan un tipo de conocimiento educativo distinto del recibido en las instituciones de formación. Este conocimiento práctico "suplanta" en mayor o menor grado al asimilado teóricamente y llega a ser más importante que las teorías educativas primigenias. No es científico en el sentido formal del término, pero sirve para la práctica diaria y para la "supervivencia" *(survival)* tanto a nivel profesional del aula y con los compañeros como a nivel personal a través de estrategias adaptativas (Descombe, 1985).

Podemos encontrar una serie de aspectos que acompañan al conocimiento práctico del profesor. En primer lugar, el profesor "construye" su pensamiento; eso implica una visión dinámica del mismo. No es una mera recepción de un discurso teórico ni significa que está detenido en el tiempo o sirva en todo momento a lo largo de la carrera. No puede adoptarse una visión estática del pensamiento. En segundo lugar, cada profesor construye el conocimiento de manera individual y peculiar. La personalidad, las situaciones vitales, etc., entran a formar parte en la construcción del pensamiento docente. En tercer lugar, el pensamiento no es ajeno al medio ecológico donde se desenvuelve; el medio favorece o inhibe una construcción más

rica y compleja. Por último, las diversas situaciones que se crean en el intercambio con el medio acrecientan la experiencia y afectan al proceso de formación del pensamiento. Se produce una situación dialéctica entre los estímulos del medio y las respuestas del sujeto.

Como afirman Clandinin y Connelly (1986), **el conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción.** Sin embargo, este conocimiento práctico-personal del profesor es de naturaleza muy compleja, ya que se encuentran entremezcladas las cosmovisiones del enseñante, las imágenes, las rutinas, etc. Es un conocimiento tácito, peculiar y personal en el cual lo afectivo prima sobre lo cognitivo. Es, normalmente, un pensamiento conservador que responde a las exigencias adaptativas de la institución escolar.

Ese pensamiento práctico generado en la acción comienza a perfilarse en los primeros años de la docencia, cuando el "aprendiz", a pesar de su bagaje teórico, no encuentra respuestas a ciertas situaciones del aula y detecta una serie de elementos que le impiden mantener el flujo de la lección, provocar determinadas actitudes en los alumnos, etc. Ello produce cambios en las facetas personal y profesional.

Así, durante los primeros años, el foco de atención de los profesores se centra en el control del aula, descompensándose otros elementos curriculares en detrimento de una gestión de la clase equilibrada en donde contenidos, comunicación, evaluación, etc., posean una relación más coherente y no se conviertan en instrumentos de control. Conviene destacar que durante muchos años el problema de la disciplina y el control en el aula es el tema principal que reflejan las encuestas a los profesores (Descombe,1985; Kounin, 1970; Woods, 1980).

Calderhead (1983) achaca las diferencias en las cogniciones entre profesores novatos y veteranos a la falta de conocimiento de determinados aspectos de los alumnos. El autor seleccionó a seis novatos y seis veteranos y a través de una variedad de métodos (entrevistas, recuerdo estimulado, etc.) se estudió a los profesores a lo largo de un curso escolar. Los resultados sugieren que los profesores poseen diferentes tipos de información acerca de los alumnos. El autor clasifica en cuatro categorías la percepción de los profesores:

— Conocimiento acerca de los alumnos en general.
— Conocimiento general de alumnos particulares.
— Conocimiento específico acerca de los alumnos.
— Conocimiento afín al diagnóstico/tratamiento con rutinas.

Los profesores novatos poseen "poco" de estos conocimientos. Por eso quizá tienen dificultades en sus primeros años. Los profesores con experiencia se anticipan a las dificultades que puedan presentar los alumnos y evitan ciertos problemas.

El conocimiento general es el que primero adquieren los novatos. Los otros tipos se desarrollan más lentamente.

Según el autor, si se intenta relacionar la percepción de los alumnos y las acciones en clase, por parte de los novatos, los datos resultantes pueden ser incompletos si solamente se describe un tipo de conocimiento. Se debe tener en cuenta la concepción general que se tiene de los alumnos, la experiencia previa y el repertorio de rutinas, ya que ciertos "recursos" se adquieren con el tiempo.

Como puede verse, el conocimiento práctico se reconstruye sobre sí mismo e implica la asimilación de ciertas situaciones del aula y la internalización de ciertas respuestas (rutinas) que abarcan muchos aspectos del *collage* escolar. Del conocimiento académico de la realidad, el docente pasa a conocer empíricamente, a través de experiencias, muchas veces no gratas, pero significativas por las consecuencias que tienen para su práctica. La "experiencia" pasa a ser algo relevante para el pensamiento del profesor, porque comprueba que con el tiempo posee más recursos para manejar el aula y "conocer" a los alumnos. De todos modos el conocimiento práctico se extiende por las múltiples áreas de la enseñanza implicando ideas acerca, por ejemplo, de las asignaturas, de los métodos de enseñanza, etc.

Mención obligada resulta el estudio del caso llevado a cabo por Elbaz (1983) durante dos años con una profesora. Uno de los objetivos de la investigación consistió en conceptualizar el "conocimiento práctico" de los profesores. Por un lado se estudió el contenido de ese conocimiento y por otro cómo es poseído y utilizado. Elbaz utiliza una serie de categorías analíticas para localizar el conocimiento práctico; estas categorías se agrupan en tres niveles de conocimiento: contenido, orientación y estructura.

En el primer apartado distingue cinco áreas de contenido del conocimiento práctico:

— **Currículo.** Conocimiento que implica tener en cuenta los objetivos, las necesidades de los alumnos, la forma en que se organiza el curso, los materiales, etc.

— **Asignatura.** Conocimiento de un conjunto de contenidos y destrezas necesarias para la enseñanza de la materia.

— **Instrucción.** Conocimiento de los métodos de organización y desarrollo de la instrucción, en el que están implicadas las creencias sobre la enseñanza y las teorías del aprendizaje, así como los procedimientos de evaluación.

— **Contexto.** Conocimiento del entorno de su trabajo, desde el aula, los colegas, la administración hasta la política educativa en cuanto ésta influye en sus decisiones.

— **El propio profesor.** Conocimiento de sí mismo, del conjunto de valores, propósitos y creencias personales que conforman su cosmovisión personal y profesional.

En cuanto a cómo ese conocimiento práctico se orienta activamente en la *praxis*, en las tareas interactivas con sus alumnos, distingue cinco clases de orientación:

— **Situacional.** El conocimiento práctico se orienta en función de situaciones concretas. Elbaz encuentra que la profesora objeto de estudio recurría a diferentes conocimientos según actuaba en el aula, el centro o en su grupo de trabajo.

— **Personal.** Según Elbaz, los diferentes puntos de vista y las interpretaciones que se producen reflejan la necesidad personal de integrar y dar un significado a la propia experiencia individual. En el discurso, en las actividades, en las conversaciones con los docentes se manifiestan los valores, creencias y propósitos personales, fruto de las acciones y experiencias a través de las cuales el profesor ha ido configurando sus estrategias profesionales.

— **Social.** La forma en que el profesor utiliza su conocimiento está mediatizada por las relaciones sociales, las condiciones internas y las presiones del momento histórico. Los elementos configuradores de su trabajo y de su conocimiento estructuran el marco social de la enseñanza. Esta orientación se encuentra muy relacionada con los dos anteriores.

— **Experiencial.** Puesto que el profesor se halla en una institución demarcada socialmente y en ella se orienta de manera personal, el conocimiento tiene una base experiencial, ya que se produce en el intrincado marco de las relaciones que forman los anteriores elementos.

— **Teórico.** Se habla aquí de la relación existente entre el conocimiento del profesor y el dominio de la teoría. El estilo de enseñanza del profesor se encuadra dentro de una orientación teórica, de manera explícita o implícita, lo cual se manifiesta en cómo el profesor se enfrenta a los problemas de la práctica.

Para Elbaz el tipo de conocimiento y orientaciones se refleja en una estructura interna de conocimiento. Debido al carácter idiosincrásico y a la "utilización" situacional de éste, la estructura resultante carece de la lógica y el rigor académico. Propone así tres niveles jerárquicos:

1. **Reglas de la práctica.** Reglas específicamente directivas que se utilizan en situaciones particulares muy frecuentes en la actividad diaria.
2. **Principios prácticos.** Son formulaciones menos explícitas que se mantienen en un nivel intermedio de generalidad.

3. **Imágenes.** Son afirmaciones en las que se da cabida a los valores, creencias, sobre el deber ser de la enseñanza, la experiencia, el *ethos* escolar, etc. En ella se puede observar la filosofía personal del docente, sus estrategias concretas, etc.

La combinación y el uso de estos tres niveles pone de manifiesto el "estilo cognitivo" del profesor, el cual es particular y altamente individual.

El pensamiento práctico del profesor es un conocimiento fruto de la acción en un contexto institucional poco propicio a la teorización y sí mucho a la *praxis*, a las soluciones aplicadas. Asimismo es un conocimiento individual. De ello se derivan, según A. Pérez (1984), dos problemas principales:

1. Es idiosincrásico, propio de cada uno, no puede percibirse como válido a imitar y aprender por el resto.
2. Es un pensamiento cuajado de mitos, creencias, tópicos que frecuentemente obstaculizan el desarrollo de nuevo conocimiento.

Es importante tener en cuenta la biografía del profesor como elemento interviniente. El pensamiento práctico puede enfrentarse a la incertidumbre, los aspectos únicos e irrepetibles y los conflictos de valor. Del mismo modo, el conocimiento práctico abarca los determinantes afectivos y los aspectos no racionales del comportamiento docente. Estos elementos han sido estudiados con cierto detenimiento por algunos autores que enfatizan el peso de lo biográfico y lo personal.

## Los aspectos personales del conocimiento práctico

Dentro del denominado "conocimiento práctico" se pueden incluir una serie de estudios y planteamientos llevados a cabo en el área canadiense por Clandinin y Connelly. Éstos han tratado de conceptualizar el conocimiento que de los procesos del aula tienen los profesores. En este conocimiento juega una parte importante lo personal de cada profesor. Para la comprensión de los fenómenos del aula utilizan como medio de expresión el "método narrativo" ( 1987), en el cual se entiende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso temporal que refleja la historia biográfica de los participantes. Se reconstruye el significado del aula en términos de "unidades narrativas", las cuales no son la mera descripción de la historia de una persona, sino que se trata de buscar el significado que se da a un suceso; ello implica una reconstrucción de lo manifestado por el profesor en un primer momento. La "narración" es una reconstrucción del pensamiento del profesor fruto de la colaboración entre el investigador y el práctico.

Para los autores lo "narrativo" implica largos períodos de tiempo para recoger datos y pretende una comprensión de los procesos del aula y un lenguaje que esté unido al carácter emocional, moral y estético de la vida del aula.

Clandinin y Connelly sostienen que el estudio de lo narrativo enfatiza lo primero a través de la observación participante y lo segundo a través de las entrevistas. Lo narrativo intenta una reconstrucción mutua, investigador-práctico, del significado de la acción. Además no se busca la generalización, sino la relación del pensamiento personal práctico respecto a la situación particular. Para ello es necesario hablar de la "filosofía personal", que es "la manera como piensa uno mismo en situaciones de enseñanza". La filosofía personal contiene la noción de creencias y valores, pero más allá de su manifestación superficial, ya que ésta radica en sus orígenes experienciales" (pág. 306). Cuando se habla de "filosofía personal" hay que tener en cuenta la dimensión histórica y la vida personal y profesional del práctico.

Los autores, después de analizar una serie de investigaciones, sintetizan los resultados en estos tres puntos:

*a)* Existe más comunalidad en los patrones de investigación de lo que aparentan los lenguajes e intenciones de los autores. Los investigadores utili-

zan diferentes términos, aunque muchos de ellos parecen significar lo mismo. Si bien la variedad de recursos teóricos debiera enriquecer el campo de la investigación, los autores piensan que tenemos muchos conceptos teóricos "alquilados" de otros campos; ello divide el campo de estudio y los investigadores son renuentes a utilizar referencias e ideas de otros. La diversidad de pensamiento es algo positivo, pero conlleva también algunas desventajas.

*b)* Existen diferencias significativas en cómo imaginamos la composición del pensamiento del profesor. Los tres componentes generales que aparecen en la revisión son: acciones prácticas, biografía y (sobre todo) pensamientos, éstos aislados de la acción y la biografía. Los autores proponen que se combinen y estudien estos tres componentes como, por ejemplo, hacen ellos en los estudios narrativos.

*c)* Muchos estudios conciben el pensamiento del profesor en términos cognitivos. Parece que toda referencia que implique estética, moral o estados emocionales se considera un sesgo. Para los autores el pensamiento podía imaginarse en términos cognitivos y afectivos simultáneamente; ello ayudaría a producir y lograr una comprensión más viva y viable de lo que significa para los profesores educar y ser educado.

Creemos que las aportaciones de Clandinin y Connelly suponen una síntesis importante de diferentes presupuestos teóricos y metodológicos (estudio de caso, enfoque etnográfico, negociación democrática, etc.) y por su énfasis en los aspectos personales y biográficos del pensamiento de los docentes. Quizá el punto más débil resida en el papel que juega el investigador en la labor de colaboración y reconstrucción del lenguaje y de los significados, por los sesgos que pueda introducir en el proceso y en el *report* final. Pero éste es un aspecto común en todos aquellos casos en que el investigador es la principal "herramienta" de investigación a la hora de "recoger, procesar y comunicar" los datos.

## Enfoque de desarrollo del profesor

Como hemos visto, el conocimiento práctico se reconstruye sobre sí mismo e implica en ese proceso, entre otros elementos, tanto la formación teórica como la biografía personal. Ese conocimiento práctico se genera en un medio y se construye a lo largo del tiempo, a medida que el profesor se enfrenta a las tareas del aula y a las presiones externas. Los siguientes enfoques pretenden documentar los factores más relevantes que inciden en las creencias y que son claves para comprender la evolución del pensamiento durante la carrera docente.

De cara al desarrollo del profesor como profesional, Vonk & Schras (1987) consideran dos perspectivas:

1. Desarrollo profesional como resultado de un proceso individual de crecimiento (enfoque de desarrollo personal).
2. Desarrollo profesional como resultado de adaptación a las normas, valores y reglas del medio profesional (enfoque de socialización).

Vamos ahora a desarrollar la primera para luego entrar en la segunda. Al igual que la investigación sobre socialización del profesor, el enfoque de desarrollo busca describir y explicar patrones de cambio en al menos algunos grupos del colectivo de profesores. El término *desarrollo* connota cambios guiados internamente más que aquellos impuestos externamente.

Asimismo conlleva un rechazo a la idea de formación y una aceptación de la noción de crecimiento individual a menudo a través de vías no lineales ni racionales. Podemos decir que dentro de este enfoque se ve al profesor como un "aprendiz adulto" que evoluciona en su desarrollo profesional a través de una serie de estadios que manifiestan diferentes problemas y posturas. Este "crecimiento" es algo interno, no controlado por la institución, y se produce al enfrentarse el profesor o estudiante en prácticas a las múltiples situaciones del aula.

En resumen, las teorías del desarrollo asumen que existen unas fases determinadas en un orden determinado y

que el profesor atraviesa una serie de momentos que constituyen los estadios evolutivos dentro de un proceso "natural". Sin embargo, debe subrayarse que no existen posturas unificadas ni en cuanto al término ni en cuanto a los métodos de investigación.

Feiman y Floden (1980) hacen una revisión de la literatura existente en este campo, situando el problema en tres apartados principales:

1. **Teorías del desarrollo.** Cómo los profesores se desarrollan o cambian con el tiempo.
2. **Aplicación de teorías existentes.** Hasta qué punto las teorías evolutivas pueden explicar las diferencias individuales en el desarrollo del profesor y ofrecer guías para el diseño de formación docente.
3. **Desarrollo y estrategias en la práctica.** Cómo se puede promover y apoyar el desarrollo del profesor.

Para responder a estos problemas los autores presentan una serie de investigaciones de distintos autores.

## 1. Teorías de desarrollo del profesor

Son importantes los trabajos de Fuller y asociados (1969) en la Universidad de Texas. La autora observó una laguna entre el tipo de formación de los futuros profesores en relación a los intereses, necesidades y preocupaciones que manifiestan los profesores una vez en la práctica. Habla así de tres tipos de problemas: asuntos propios, asuntos de enseñanza y problemas con los alumnos. Parece que en un principio los profesores se enfrentan a problemas consigo mismos y después atienden a los asuntos de los alumnos.

Fuller identifica tres fases con diferentes "estadios":

1. Fase primera. Asuntos consigo mismo (no de enseñanza). Los estudiantes y novatos intentan situarse dentro de los parámetros de la escuela y de su rol y se preguntan cuál es su lugar y su papel en la misma.
2. Fase media.
   *a)* Asuntos respecto a expectativas profesionales y aprobación de los colegas.
   *b)* Asuntos acerca de la propia adecuación: asignatura y control del aula.
   *c)* Asuntos de relaciones con los alumnos.
3. Fase última.
   *a)* Asuntos acerca del aprendizaje de lo que se enseña.
   *b)* Asuntos acerca del aprendizaje que los alumnos necesitan.
   *c)* Asuntos respecto a la contribución personal en los cambios de los alumnos.

Mientras que los novatos tienen problemas con su rol, con la asignatura, la disciplina, etc., los veteranos se preocupan más por el progreso de sus alumnos. Fuller considera "la última fase de la enseñanza" el momento en que el profesor se preocupa menos por la disciplina o las críticas de los otros y más por los alumnos y la autoevaluación.

En unos términos más concretos tenemos los estudios de Katz (1972) con varios profesores de preescolar. Katz identifica cuatro estadios de desarrollo y sus correspondientes necesidades de formación. La autora habla de unos cinco años para las cuatro etapas; cada individuo varía en el tiempo en que puede estar en cada una de ellas. Las etapas son las siguientes:

1. *Supervivencia.* Los profesores viven situaciones de ansiedad donde existe una discrepancia entre los ideales y la realidad del aula; esto intensifica los sentimientos de inadecuación.
2. *Consolidación.* Hacia el final del primer año consolidan lo aprendido a la hora de diferenciar tareas y destrezas que deben ser dominadas. Una vez que conocen al niño se centran en sus problemas y en las situaciones de difícil manejo.

3. *Renovación.* Durante el tercer y cuarto año, cansados de las mismas cosas, comienzan a interesarse en nuevos materiales y métodos.

4. *Madurez.* Mientras algunos lo alcanzan en tres años, otros necesitan cinco o más. Se posee ahora una perspectiva más amplia para reflexionar sobre las cuestiones fundamentales en educación.

Para Feiman y Floden lo que no queda claro, ni en la teoría de Fuller ni en el estudio de Katz, es que un estadio sea mejor que otro, ni que sea positivo acelerar los cambios para llegar a esa pretendida "madurez".

Zeichner & Teitlebaum (1982) en un estudio sobre alumnos en prácticas critican las teorías de Fuller. Sostienen que incluso aceptando el esquema de "asuntos", esto no supone que sea el esquema al cual los profesores deben adaptarse. Por un lado, la teoría del desarrollo, muy incompleta, no proporciona una justificación de los objetivos educativos y tampoco implica unas intervenciones específicas en esta etapa de formación.

## 2. Aplicación de teorías existentes

Desde el campo de las teorías de desarrollo cognitivo algunos autores (Witherell y Erickson, 1978) han aplicado las teorías de Loevinger (1976) sobre desarrollo del yo, de Kolhberg sobre desarrollo moral, etc., todo en relación con patrones de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Así se habla de dos estadios y niveles de transición de cara a un desarrollo maduro del ego en cuanto autonomía y conciencia y de seis estadios de razonamiento moral. Witherell y Erickson sostienen que la contribución del profesor al desarrollo moral de los estudiantes está determinada, en parte, por el propio nivel moral de desarrollo. De las investigaciones en este área han surgido una serie de hipótesis, entre las cuales destacamos las siguientes:

1. Las acciones de los profesores están unidas a las teorías y valores que poseen.

2. Los patrones de enseñanza y las creencias educativas están relacionadas con los estadios de desarrollo.

3. Los profesores que han alcanzado el más alto nivel de desarrollo demuestran mayor complejidad y compromiso individual en áreas tales como:

   *a)* Reflexión analítica.

   *b)* Filosofía de la educación.

   *c)* Constructos en relación con la perspectiva del niño.

   *d)* Comprensión y prácticas relacionadas con las reglas, autoridad y desarrollo en el aula.

Parece que los profesores con más alto nivel de desarrollo son los más efectivos, pero esto es un supuesto demasiado relativo, ya que ello implicaría definir mejor el término "eficacia". Tampoco está claro cuáles serían los medios para promover el desarrollo hacia estados más altos. En resumen, para este enfoque el desarrollo profesional es visto como un desarrollo del yo, tanto en el plano moral como en el cognitivo.

## 3. Desarrollo y estrategias en la práctica

Desde los años setenta un grupo de educadores de U.S.A. desarrollaron la idea de pequeños grupos de trabajo en lugares informales, con la iniciativa propia de mejorar el currículo en sus aulas (Devaney, 1977). La idea era que los profesores eran más que técnicos: debían ser "aprendices continuos". Se concibe así al profesor como un profesional en crecimiento en un medio que debe apoyar su aprendizaje continuo y su cambio; ésta debía ser la base para un estilo de desarrollo en la práctica. El profesor es el centro del proceso educativo; ni los paquetes curriculares ni los esquemas de organización pueden reemplazar una decisión acertada sobre un niño concreto en una situación particular. Existe confianza en las propias iniciativas de los profesores para el cambio. Sus opiniones sobre lo que mejorará su enseñanza son apoyadas por una visión del aprendizaje como "un crecimiento mental estimulado desde dentro". Los Centros de Profesores debieran aceptar las propias definiciones de los profesores acerca de sus necesidades de aprendizaje y confiar en su motivación intrínseca y profesionalidad como

incentivos suficientes para participar en actividades de desarrollo.

Devaney (1977) resume en cuatro propuestas de actuación las directrices que deben presidir los Centros de Profesores:

1. **Calidez** *(warmth)*. Se debe evitar el aislamiento de la profesión y favorecer que los profesores compartan los éxitos y los fracasos. Lo crucial no es un diagnóstico de las deficiencias de su enseñanza, sino que se convenzan de su capacidad, de favorecer su autoestima profesional.
2. **Concreción.** El profesor necesita ideas y materiales para usar en el aula, algo útil para su trabajo.
3. **Tiempo.** Los cambios auténticos toman tiempo. Hay que dar tiempo a los estudiantes para descubrir sus necesidades.
4. **Pensamiento.** Se rechaza la idea de que los profesores son técnicos. La enseñanza es una tarea compleja y los profesores deben tener más responsabilidades en las decisiones curriculares e instructivas, y, eventualmente, alcanzar un estado de desarrollo donde vean la enseñanza como un acto mismo, como una fuente de conocimiento. El énfasis en el carácter reflexivo implica también una valoración de la autonomía profesional basada en la conciencia y el entendimiento.

En este tercer apartado el desarrollo es visto como un proceso activo, autorregulado, algo que no puede ser manejado por otros. El desarrollo profesional es definido en términos de una responsabilidad incrementada por las decisiones educativas.

Sin embargo, el estudio con profesores de Primaria realizado por Bussis, Chitterenden y Amarel (1976, citados por Feiman y Floden) sobre cómo eran percibidas las personas que podían ayudar en su enseñanza *(advisors)* encontraron al menos doce categorías donde ubicar el rol o tareas que podía jugar el *advisor*. Para los investigadores podía hablarse de un continuo de posturas donde los profesores son vistos como "consumidores" de esta ayuda, hasta aquellos que implican al *advisor* en tareas de reorganización conceptual, de juicios críticos sobre su enseñanza, etc. Para los investigadores no existe un estándar normativo que compruebe si un profesor se encuentra en un "alto" o "bajo" grado de implicación en su desarrollo profesional. Algunos profesores están preocupados por resolver problemas de conducta, otros en problemas de aprendizaje, etc. Esta variedad de posturas era independiente de los años de docencia, por lo que no cabría hablar de estadios de desarrollo en este caso.

Vuelve a manifestarse aquí la variabilidad del colectivo en aspectos tan concretos como es el rol que podría desarrollar el *advisor* educativo.

Zeichner y Teitlebaum (1982) critican los enfoques de desarrollo, acusándolos de caer en la "falacia naturalista", porque el hecho de que los profesores parezcan desarrollarse de una manera particular no implica que ésta sea la manera que debiera reforzarse. Las teorías del desarrollo y el enfoque personalizado entienden que los estadios más evolucionados y la situación deseable es de acomodación y ajuste; lo que se persigue es sentirse "a gusto y en paz consigo mismo".

Para Zeichner y Teitlebaum se debe hablar también, desde una perspectiva sociológica y teleológica, de las funciones que cumplen escuela y profesores, recordando las teorías de reproducción social y las actitudes emancipatorias que deben presidir la acción del profesor: "Sostener que la práctica en el aula debe divorciarse de las raíces morales hasta que el profesor se sienta más confortable con lo que ahora existe es una postura conservadora, y sirve para reforzar aquellas fuerzas institucionales que se resisten a que nuestras aspiraciones morales se realicen" (pág. 102).

A nuestro entender, creemos que existen dos problemas que subyacen en los principales postulados del enfoque: uno es el problema de la generalizabilidad y otro el de la falacia naturalista. Encontrar patrones comunes de

comportamiento y tratar de aplicarlos a colectivo de docentes implica un intento de homogeneización imposible de llevar a la práctica, tanto por el problema de definir ese "canon de profesor" como por la improbabilidad de que el proceso y resultados consiguientes se asemejaran al tipo buscado. Por otra parte, aunque todos los profesores pasaran por ciertas fases, eso no es motivo suficiente para pensar que deba seguir siendo de esa manera.

Como decimos, no existe una cultura uniforme en la enseñanza: tanto los centros como los profesores ofrecen profundas diferencias. El encuadrar, valorar y comparar bajo un solo patrón a los enseñantes es una visión reduccionista del problema de la formación y práctica docente.

Para Floden y Feiman existe bastante confusión a la hora de hablar del "desarrollo profesional" debido a un vocabulario superficial y a las diferentes interpretaciones utilizadas. Los autores sugieren que este tipo de investigación debe unirse a la existente sobre socialización del profesor y a los hallazgos sobre la génesis de la cultura de la enseñanza para comprender más profundamente **cómo y por qué los profesores cambian de determinada manera.**

## Socialización del profesor

El conocimiento práctico que genera y evoluciona dentro de un contexto no es independiente del influjo que instituciones y personas ejercen en el desarrollo del mismo. Ya hemos visto que el pensamiento práctico es el resultado, en parte, del contraste de las teorías en la acción. Ahora bien, esa acción se desarrolla en un medio de trabajo; por ello, el análisis de este medio y de los factores que se encuentran en él ayudarán a comprender cómo el pensamiento pedagógico se va conformando. Se conoce con el término de "socialización del profesor" los procesos por los cuales los docentes llegan a conformar su visión de la enseñanza a lo largo de la carrera, como consecuencia de los influjos, presiones y restricciones que ejercen el medio social e institucional en el que realizan su trabajo.

Los sociólogos utilizan el término *socialización* para describir el proceso por el cual las personas aprenden a conformarse a las normas sociales, un proceso que hace posible la permanencia de una sociedad y la transmisión de su cultura de una generación a otra. Este proceso ha sido conceptualizado principalmente de dos maneras:

1. La socialización puede concebirse como la absorción de normas sociales: el individuo adopta interiormente las reglas sociales, en el sentido de que son autoimpuestas, y no impuestas por medio de reglamentación externa, y pasan, por tanto, a formar parte de la personalidad del propio individuo (Merton, 1965).
2. Puede concebirse la socialización como un elemento esencial de la interacción social, basándose en el supuesto de que las personas quieren elevar su imagen de sí mismas, obteniendo aceptación y *status* a los ojos de los demás; en este caso, los individuos se socializan al guiar sus propias acciones para ajustarlas a las expectativas de los otros (McClelland, 1961). Estos dos supuestos se hayan combinados en algunos autores (Parson, 1964).

En la actualidad es generalmente aceptado que los individuos son raramente moldeados totalmente por la cultura de su sociedad. El interaccionismo simbólico ha criticado la visión funcionalista, haciendo hincapié en que la socialización es un proceso de transacción entre el individuo y la sociedad en que ambos se influyen mutuamente (Mead, H., 1953).

El análisis de los procesos de socialización nos traslada a conceptos tales como institución, papel social, estructura, etc. Se considera a la institución como una unidad general, de un orden superior, que incluye una pluralidad de papeles. Así, una escuela es una institución social que incluye los diferentes papeles sociales del alumno, del profesor, de los padres, etc. La escuela es una institución que incluye todos esos papeles sociales en todas las escuelas que constituyen conjuntamente el sistema escolar de una sociedad dada. Según la teoría de los pape-

les sociales, las personas tienen cierta libertad para crear papeles sociales en sus interacciones con los demás y que no se reducen a representar las formas de comportamiento prescritas (Parsons, T.,1961) . Si n embargo, cuando las personas ocupan posiciones sociales, su conducta está más determinada por lo que esperan los demás que por las características individuales de los que la ocupan: los papeles sociales son conjuntos de atributos definidos socialmente y de expectativas asociadas con posiciones sociales. Por ejemplo, un maestro individual de una escuela representa el papel de "maestro", el cual lleva consigo ciertos comportamientos con independencia de sus sentimientos personales en cualquier momento dado. Los sociólogos analizan la escuela como una institución social donde existen una colección de papeles de maestro y de alumno que son comunes en todas ellas.

Son importantes las aportaciones de Mead, H. (1953) a propósito del interaccionismo simbólico. En la conducta social adulta se piensa que se adoptan ciertos papeles. Según el interaccionismo simbólico, todo papel implica interacción con otros papeles, por ejemplo, el papel de "maestro" no puede concebirse sin el papel de "alumno". El proceso de interacción significa que las personas que cumplen papeles están siempre poniendo a prueba sus concepciones de los papeles de los otros, y la respuesta de las personas al papel de otros refuerza o cuestiona tales concepciones.

Las explicaciones recientes de los **papeles sociales** han introducido varios refinamientos. El distanciamiento del papel, un término acuñado por E. Goffman (1959), se refiere al desligamiento del actor del papel que está representando. Esto supone una importante distinción entre la existencia de expectativas respecto a un papel social, la representación del papel y el compromiso de un individuo con el papel que representa. A veces también se producen conflictos de papeles, por ejemplo, cuando una persona define su papel de un modo, mientras que los demás que están en papeles relacionados lo hacen de otro modo. Esto sucede a veces cuando los profesores siguen un código de conducta profesional propio y éste es contestado por los padres u otras autoridades de la enseñanza.

La "actuación" de la persona dentro de la estructura social ha dado lugar a un debate que gira en torno al problema de cómo determinan las estructuras lo que hacen los individuos, cómo se crean las estructuras y cuáles son los límites, si los hay, de la capacidad de los individuos para actuar independientemente de las restricciones estructurales. Dentro de la sociología existen tres posiciones principales:

1. Algunos sociólogos arguyen que las estructuras no pueden considerarse determinantes y que el énfasis debe situarse en el modo en que los individuos modifican su medio. Aquí estarían los partidarios del individualismo metodológico, de la etnometodología y de la sociología fenomenológica (Mills,1963; Garfinkel, 1967; Schuzt, 1974).

2. La postura contraria viene dada por aquellos que consideran que la sociología debía ocuparse sólo de las estructuras sociales que determinan las acciones de los individuos. Los funcionalistas adoptan esta perspectiva, ya que están interesados en las relaciones funcionales entre estructuras sociales (Levy, M., 1952). La tercera vía se sitúa entre las dos anteriores tratando de hallar un compromiso entre el determinismo de la estructura y la independencia del individuo. Berger y Luckman (1974) sostienen que hay un proceso dialéctico en el que los significados dados por los individuos a su mundo se institucionalizan o se convierten en estructuras sociales, y las estructuras se convierten entonces en parte de los sistemas de dotación de sentido empleados por los individuos.

Los estudios concretos sobre socialización del profesor son variados en cuanto a sus raíces epistemológicas y metodológicas. Antes de exponer los hallazgos sobre el tema vamos a presentar los principales enfoques. Cada uno de ellos pone el énfasis en determinados elementos y asigna un mayor o menor peso a las relaciones con el entorno.

Para Brum (1966), los interrogantes podrían ser:

*a)* Cómo se adaptan los individuos a la estructura social y al mismo tiempo son creativos y modificadores.

*b)* Cómo la sociedad socializa al individuo.

Tratando de buscar respuestas dentro de la sociología de la educación han aparecido varias corrientes. Los llamados enfoques "macros", con funcionalistas y marxistas como sus representantes destacados, y el enfoque "micro-interpretativo", poblado de diferentes variantes (interaccionistas, fenomenólogos, etnometodólogos).

Funcionalistas y marxistas sitúan a la educación dentro de la sociedad. La actividad diaria de la escuela parece estar dominada por cosas tales como: las necesidades sociales (funcionalistas) (Durkheim, 1963), la economía, las clases o la ideología (marxistas). El resultado es, por tanto, predecible: se mantiene el *status quo*. Ambas posturas caen en una posición determinista ya sea de "derechas" o de "izquierdas", que otros autores han tratado de superar (Giroux, 1983, en lo referente al discurso marxista). El debate de autores clásicos en esta vieja polémica, funcionalismo *versus* marxismo, se encuentra muy bien documentado y comentado por Lerena (1983).

El enfoque micro-interpretativo valora otros elementos. Frente al "determinismo macro", no busca explicaciones generales, sino que trata de "documentar" los procesos de la vida social en sus detalles y complejidad. Tiene en cuenta las "interpretaciones" de los participantes y las características de la gente como individuos.

Según Blackledge y Hunt (1987), los micro-enfoques sostienen estos puntos de vista ante los siguientes términos:

— **Actividad diaria.** La actividad cotidiana es el edificio social. Si queremos comprender la educación debemos buscar en la actividad diaria.

— **Libertad.** La actividad nunca está totalmente impuesta. Hay siempre alguna autonomía y libertad.

— **Significado.** Para comprender la actividad diaria debemos comprender el sentido que la gente da a su conducta.

— **Interacción.** También se da un significado a la conducta de los otros. Interpretamos la conducta de la gente con la que interactuamos.

— **Negociación.** Con el tiempo se empiezan a compartir "significados" e interpretaciones. A esto se llega a través de un proceso de "negociación" .

Dentro del enfoque micro existen tres corrientes: interaccionistas, fenomenólogos y etnometodólogos, cada una de las cuales mantiene ciertas diferencias con las otras.

**Interaccionistas.**—Tienden a ver las relaciones entre profesores y alumnos como una situación de conflicto en la que ambos poseen diferentes objetivos, los cuales quieren lograr. Cada parte desarrolla estrategias en un intento por imponer al otro su definición particular de la situación. Se acepta que los profesores tienen más poder que los alumnos, pero su dominio nunca es total. En consecuencia, se produce una negociación y la clase se ve como un "orden negociado" implícita o explícitamente (Blumer, 1969; Mead, G. H., 1934; Gouldner, 1979; Cusick, P., 1973; Delamont, 1984).

**Fenomenólogos.**—Se centran en extraer el conocimiento que los actores poseen de una situación, particularmente el conocimiento de la otra gente implicada. Para llegar a "conocer" a los otros, los actores tienen un marco de categorías que usan para interpretar la conducta de los otros. Un profesor, por ejemplo, puede interpretar la conducta de un alumno como "inteligente" o "torpe". Es necesario describir los procesos por los cuales el título de "listo" o "torpe" son parte del lenguaje de los enseñantes, pero también se debiera, según los fenomenólogos, describir estos conceptos y el sentido implícito que comportan. Es éste el camino por el cual la definición que hacen los actores de la situación puede ser adecuadamente descubierto (Schutz,1970; Luckman, T., 1977; Van Manen, 1988).

**Etnometodólogos.**—Su enfoque es sensiblemente diferente. Se interesan en descubrir los procedimientos que los actores usan para hacer inteligible su mundo. El mundo puede ser considerado como caótico, con una serie de elementos desunidos, pero no es así como se percibe. La

gente ha impuesto, por tanto, un orden a ese caos para hacerlo inteligible a sí mismo. Los etnometodólogos intentan desenmarañar los procesos por los cuales la gente hace inteligible su mundo cotidiano (Garfinkel, L., 1967; Mehan, H., 1978).

Existen muchos nexos comunes entre interaccionistas y fenomenólogos, ya que los etnometodólogos constituyen la vía extrema de los microenfoques.

Cuando se trata el tema de la socialización el enfoque microinterpretativo lo maneja desde la perspectiva del profesor con el término de "autoconcepciones". Los profesores operan dentro de un sistema de presiones y expectativas que limitan su libertad de acción. Dentro de estos parámetros los profesores desarrollan su experiencia, una concepción de su rol, una visión de la naturaleza del alumno y del aprendizaje, ideas acerca del conocimiento que están transmitiendo, etc. Esto constituye un elemento importante de la definición de la situación por parte del profesor, lo que se llama "autoconcepción" (Sharp & Green,1975).

Los profesores combinan el conocimiento de los alumnos con sus concepciones para generar reglas y organizar la clase y el contenido. Así, Blackledge (1985) propone este esquema de interacción.

En este espacio de interacción existen factores que ejercen una determinada influencia sobre las actitudes del profesor, las cuales se ponen de manifiesto a través de un cierto tipo de rutinas, de agrupamiento de alumnos, etc. Para Descombe (1985), las respuestas del profesor son consecuencia de un contexto que se caracteriza por:

1. Las clases cerradas, que presionan al profesor individual a ser el único responsable de los hechos.
2. La mínima cantidad de recursos y tecnología disponible para ayudar al profesor, y en consecuencia lo presiona en términos de su función de gestor. Esta presión aumenta por:
3. El gran tamaño de las aulas y la alta *ratio* alumno/profesor.
4. Las situaciones cambiantes y novedosas con las cuales se enfrenta el profesor (el elemento de incertidumbre).
5. El hecho de que los alumnos (el elemento de oposición) no son siempre obedientes a los procedimientos del aula.

Estos factores, cuya relevancia para el pensamiento del profesor nadie descarta, necesitan, no obstante, ser integrados en un esquema de mayor alcance que integre la estructura institucional, las disposiciones de los individuos, etc. Para Zeichner (1981), cómo y por qué llega la realidad a conformarse de un modo determinado exige que el análisis sobrepase el nivel de los microsistemas. Las aulas no son espacios cerrados a la influencia exterior, son lugares donde conviven alumnos y profesores, portadores de una cultura y valores determinados, que son al mismo tiempo objeto de las presiones del medio, tanto escolar como social. La escuela como institución tampoco es ajena a la dinámica del sistema que traslada a ésta las expectativas sociales (Sharp y Green,1975).

Vonk y Schras (1987), dentro del enfoque de socialización, distinguen dos paradigmas: el normativo y el interactivo. Podemos considerar el primero afín a los planteamientos funcionalistas, y el segundo situarlo bajo la égida de la posición dialéctica. Veamos ahora las diferencias de estas corrientes.

Los funcionalistas ven a los profesores en formación como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos. Un ejemplo claro de este planteamiento lo constituye el estudio de Lortie (1975) sobre socialización del profesor. El autor habla de cuatro influencias básicas en la socialización del profesor durante la carrera:

— *Atención a la primera infancia.* Según Lortie (1975), "las disposiciones personales no sólo son importantes, sino que, de hecho, son la raíz de por qué se hace uno maestro". La socialización del profesor se produce principalmente por la internalización de modelos docentes durante las miles de horas como estudiante en estrecho contacto con los

profesores. El futuro profesor no llega de vacío a los centros de formación, ya que se pueden localizar experiencias socializadoras previas a la formación académica.

— *La influencia de los compañeros.* Parece ser que los demás compañeros desempeñan un papel más bien limitado, proporcionando un apoyo emocional a sus compañeros. Los estudios no son muy concluyentes (Friebus, 1977).

— *Influencia de las personas con capacidad de evaluación.* Existen muchos estudios sobre el período de prácticas, por lo que se ha enfatizado la influencia del profesor tutor subrayando la importancia de la internalización de valores asumidos por colegas/tutores que sancionan las tareas de los estudiantes en prácticas.

— *Los alumnos en cuanto agentes socializadores.* Lortie argumenta que las compensaciones psíquicas derivan más de los propios alumnos que de quienes tienen capacidad evaluadora; de ello se deduce que los alumnos podrían influir decisivamente en el comportamiento del profesor (Friebus, 1977; Haller, 1966). De todos modos parece existir poca investigación en esta área.

En resumen, aunque Lortie acepta que la socialización del profesor es un proceso complejo, se sigue insistiendo en ver a los profesores en formación como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos. La cuestión de la internalización no se problematiza, no se tiene en cuenta la fuerza activa del sujeto y tampoco se dan razones del rechazo a las normas (Apple, 1978).

Son varias las críticas que se han hecho al modelo funcionalista. Wrong (1961), citado por Zeichner (1985), critica el olvido del componente de autonomía individual. Se han llevado a cabo bastantes estudios sobre el período en que los estudiantes comienzan a tener contactos con los alumnos, pues se considera un momento importante en la socialización del profesor. Algunos estudios hablan de la actitud "camaleónica" de los estudiantes que procuran satisfacer a sus tutores para minimizar los conflictos (Bucher y Stelling, 1978). Aunque otros autores sostienen que los problemas durante los primeros encuentros con los alumnos y colegas forman parte de la dinámica de la profesión (Lacey, 1977; Tabachnick *et al.*, 1978). Del mismo modo los estudiantes en prácticas no asumen el modelo global de sus supervisores, sino que seleccionan ciertos rasgos y rechazan otros (Copeland, 1978).

A medida que los estudiantes dominan las tareas del aula, disminuye su dependencia de los supervisores, aumenta entonces la importancia de la autoevaluación en detrimento de la presión del tutor u otras fuentes externas evaluadoras. Asimismo los centros son lugares donde coexisten ideologías contrarias; esto significa que las opciones por las cuales se puede inclinar un profesor son varias. Se debe tener en cuenta la "flexibilidad" de la institución y las distintas opciones y restricciones que manifiesta.

Zeichner (1981) echa en falta estudios sobre los efectos debidos a la práctica y a otros factores externos de socialización que arrojen resultados consistentes. Para Zeichner, "los futuros estudios sobre la socialización de estudiantes-profesores deberían beneficiarse de la inclusión de la perspectiva sociológica y examinar los procesos de educación y enseñanza en relación a la distribución y estructura de poder en todo el sistema social" (pág. 309).

Se considera la **perspectiva dialéctica** como la opuesta a la funcionalista. Los rasgos característicos del enfoque dialéctico son:

— El hombre se desarrolla en un intercambio constructivo con el medio, el cual no es totalmente determinante, puesto que cada persona vive una realidad subjetiva única. El sujeto es al mismo tiempo actor y receptor, causa y efecto. Aparecen ámbitos de relativa autonomía en los cuales se puede actuar, independientemente de las presiones del contexto.

— Las instituciones son lugares donde conviven y se confrontan diferentes ideologías. Por un lado, se

asimilan ciertos rasgos de patrones profesionales, pero por otro lado se producen diferencias específicas en el comportamiento y en las formas de adaptación. Se producen actitudes de resistencia ante el discurso dominante de las instituciones (Giroux, 1983).

Como referencia importante, en los estudios que han seguido esta orientación tenemos a Lacey (1977), el cual desarrolla el concepto de estrategia social (conjunto coordinado de sistemas acción-idea) para analizar las respuestas conscientes y diferenciadas de los estudiantes-profesores. El autor habla de tres tipos de respuesta de los futuros profesores:

a) *Sumisión estratégica.* En la cual el individuo se pliega externamente a la situación, pero mantiene sus reservas al hacerlo.

b) *Adaptación internalizada.* El individuo cede ante las presiones porque cree que contribuye a obtener mejores resultados.

c) *Redefinición estratégica.* El profesor intenta cambiar la jerarquía de los comportamientos aceptables dentro de la institución. Es el tipo de respuesta más activa y creativa.

La sumisión estratégica y la adaptación internalizada se diferencian en que en la segunda subyace un compromiso de valor. Se trata de respuestas utilitarias frente a las presiones del medio. Se da una redefinición estratégica cuando el futuro profesor intenta cambiar la jerarquía de comportamientos aceptables dentro de la institución. Los profesores utilizan estas estrategias en función del contexto.

Según Zeichner y Tabachnick (1985), y Woods (1981), citados por Contreras (1987), este esquema se puede aplicar tanto a profesores en sus primeros años como a aquellos con muchos años de experiencia. Así por ejemplo, Bullogh, Gitlin y Goldstein (1984), en un estudio sobre la actitud de los profesores de una escuela media americana ante un currículo por objetivos preparado por expertos y en el que se evaluaba electrónicamente a los alumnos, encontraron diversidad de actitudes entre el profesorado, tanto de rechazo como de aceptación, aunque los autores subrayan la internalización de la mentalidad tecnocrática por parte de la mayoría. Se observaba, fundamentalmente, un comportamiento por convicción (adaptación internalizada) y en menor medida una adaptación superficial (sumisión estratégica).

Un intento de síntesis entre las posturas macro y micro y las perspectivas funcionalista y dialéctica lo constituye la aportación de Hargreaves (1978) en el sentido de relacionar la estructura social y la interacción en el aula. El autor utiliza el término *coping strategies* (de difícil traducción) en el sentido de que las personas actúan de una manera creativa, con sentido, en respuesta a su experiencia del mundo. Los profesores son creativos, pero dentro de su limitada experiencia. Por otro lado, existen presiones desde la sociedad, como por ejemplo los objetivos, a veces contradictorios, del sistema; las diferentes ideologías del contexto; las limitaciones materiales del centro, etc. Todos los profesores son objeto de variadas presiones y desarrollan *coping strategies* para hacer frente a estas limitaciones.

En resumen, la socialización del profesor se concibe como un proceso de continua interacción y canje entre las posibilidades y limitaciones en las tareas del profesional dentro de las rígidas estructuras del sistema educativo. Sin olvidar, por supuesto, los elementos externos de la estructura social.

**Javier Barquín Ruiz**

Capítulo primero (extracto) de *La evolución del pensamiento del profesor.* Tesis doctoral Microficha. N.° 33. 1990. Universidad de Málaga.

# La autoevaluación institucional: el ejercicio del control democrático como vía para el desarrollo profesional

Francisco Beltrán Llavador
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

*El objeto de aplicar alguna forma de* ***autorrevisión sistemática es ayudar a la clarificación de objetivos y prioridades,*** *identificar debilidades y constreñimientos y asegurar que se preste la debida atención en su momento a todos los aspectos de la vida escolar. Examinar todos los aspectos en un solo año puede resultar una tarea imposible. La mejora de la calidad de la educación, fin que espero sea el de todos nosotros, sólo puede llegar cuando las prácticas habituales sean examinadas en detalle; las preguntas, formuladas; las respuestas, analizadas y, sólo entonces, se le preste consideración a la acción apropiada. Ésa es una labor que lleva tiempo; no puede ser tomada a la ligera. Implicará a muchos y en ocasiones a todo el claustro. Si una escuela asume este curso de acción, debe planearlo y proceder a un ritmo que sea razonable, y en el margen de sus recursos, decidir cuáles son las áreas que más atención necesitan y ocuparse de ellas en primer lugar.*

*Existe un peligro en cualquier forma de autorrevisión: que las personas no siempre se ven a sí mismas como otros las ven. Para prevenir esto se espera de las escuelas que adopten alguna forma de autoevaluación que estén dispuestas a discutir los resultados para que puedan beneficiarse de un punto de vista externo. Adicionalmente, debería considerarse la posibilidad de alguna forma de "contraste" con algún otro departamento o nivel escolar relacionado con los diferentes aspectos de la revisión emprendida.*

*ILEA: Keeping the School under Review*

## Presentación

El propósito de esta parte del curso es sensibilizar a los participantes en la necesidad de *integrar criterios de revisión incorporándolos en sus actuaciones institucionales ordinarias como dinámicas de evaluación.* Para ello se proveerá a los participantes de un conocimiento meramente aproximativo al concepto e implicaciones de la evaluación institucional. Se enfatizará la *conveniencia de utilizar procedimientos de evaluación externa e interna de manera complementaria, con el recurso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos.* En último lugar se procurará *la elaboración por parte del grupo de estrategias/instrumentos para la autoevaluación.*

Para todo ello dispondremos de tres sesiones de trabajo conjunto de una, dos y cuatro horas de duración respectiva aproximada. En la primera se abordará una panorámica general de la evaluación institucional, con especial referencia a las disyuntivas externa/interna, cuantitativa/cualitativa, las concepciones organizativas subyacentes a los diferentes planteamientos de evaluación institucional y los supuestos del control democrático. La segunda sesión se dedicará especialmente a exponer la autoevaluación institucional (supuestos, estrategias y procedimientos para adoptarla) y, en menor medida, las posibilidades de contrastarla con formas externas de evaluación. La dinámica eminentemente práctica que se propone para la tercera sesión está justificada por su objeto específico, que es el de lograr la elaboración por parte del grupo de estrategias/instrumentos propios para proceder a su propia autoevaluación en el marco del curso en el que estas sesiones se inscriben. A este último objetivo se subordina, en cierto modo, todo cuanto se exponga en la primera y segunda sesiones.

Dado que el diseño general del curso contempla una parte dedicada monográficamente a la evaluación (hacia el final del mismo), estas sesiones deben entenderse como una primera aproximación que relacione la evaluación con el ámbito organizativo-institucional.

*Se ha optado por partir directamente del modelo de autoevaluación institucional,* en lugar de pretender mostrar todos los existentes o los dominantes, en razón de: *a)* su escasa tradición entre nosotros; *b)* el creciente número de intervenciones académicas y profesionales que, paradójicamente, la mencionan o dicen basarse en la misma; *c)* la asimismo creciente demanda de profesionalización y las consecuencias socialmente no deseables de la generalización acrítica de esa demanda; *d)* la necesidad de enfatizar en el presente el ejercicio del control democrático en educación; *e)* las funciones de los C.E.P.s en relación con el desarrollo profesional y su compromiso con las formas democráticas del control.

## 1. Introducción

### *1.1. Control democrático*

El control no tiene por qué seguir identificándose con vigilancia represiva. En el presente, el ejercicio del control institucional constituye una condición de la democracia educativa como lo es de la social y política. El control democrático de las instituciones educativas se caracteriza por cumplir cuatro requisitos: *a) su do-*

*ble ejercicio, por parte de quienes prestan el servicio y por los perceptores del mismo; b) su reciprocidad; ninguno de los dos ámbitos señalados por la condición anterior puede erigirse en detentador exclusivo del control ni ejercerlo unidireccionalmente; c) que el ejercicio del control se vea sometido asimismo a control; d) que sea de naturaleza educativa.*

Una de las formas educativas del control es su ejercicio por parte de los profesionales con el propósito de incrementar su propio desarrollo, induciendo formas de reflexión, individuales y colectivas, sobre sus actuaciones ordinarias.

### *1.2. Desarrollo profesional*

Todas las instituciones, al erigirse sobre un soporte jurídico, adolecen de inercia organizativa. Ése es también el caso de las instituciones educativas; pero en éstas se da una circunstancia paradójica. Por tener asignada una función de conservación de la herencia cultural tienden en mayor medida al inmovilismo; al mismo tiempo hacen suya también la función de contribuir a la creación, crítica y transformación de la cultura, por lo que necesariamente han de mostrarse proclives al cambio. En un modelo educativo centralizado, los cambios son establecidos por el centro y difundidos hacia las subunidades periféricas y suelen afectar sobre todo a los marcos estructurales, pero no al núcleo institucional. *Ese núcleo institucional, constituido en las organizaciones orientadas hacia la enseñanza por lo educativo, sólo puede resultar verdaderamente afectado cuando la propia dinámica del cambio se genera en aquellos que sirven esas organizaciones, lo que no puede ocurrir si no existe un continuo desarrollo profesional de los mismos.*

### *1.3. Evaluación institucional*

Una de las contradicciones del control en los sistemas educativos consiste en que *la descentralización pone de manifiesto la falta de consenso sobre la educación, lo que significa enfatizar la necesidad de evaluación con propósito de control externo, y ello conduce a la adopción de medidas centralizadas al respecto, de cuya ejecución se encarga a los cuerpos de supervisión administrativa. La supervisión docente, a diferencia de la administrativa, tiene por objeto colaborar al desarrollo profesional de los docentes. La evaluación es una de las tareas básicas de las que se sirve; es su instrumento de trabajo habitual, su fuente de información básica y su estrategia de relación fundamental con los profesores.* En nuestro país no existe una definición formal de la figura de los supervisores docentes, pero la más próxima de entre las que cuentan con reconocimiento institucional es la del asesor de C.E.P. (individual) o la del C.E.P. mismo (supervisión colectiva). El conocimiento de la evaluación institucional para los C.E.P.s no es equivalente al de aquello que se pretende aprender para luego transmitir, sino un conocimiento base de su definición y actividad institucionalmente acordada.

### *1.4. Evaluación y autoevaluación*

El conocimiento de la evaluación que interesa a los C.E.P.s no es el de las técnicas y pautas preexistentes. Una actuación en tal sentido los haría aparecer ante los profesores como técnicos o especialistas que legiti-

man sus actuaciones en el dominio de un saber especializado. La repercusión inmediata de tal actitud es la del recurso a los mismos para salvar situaciones comprometidas de ocurrencia episódica, pero en ningún caso la de utilizar la reflexión sobre las prácticas de manera ordinaria como vía para el desarrollo profesional. No siendo, además, cierto que la evaluación requiera un conocimiento abstruso e inalcanzable para la mayoría (salvo, en todo caso, si se la entendiera limitada a aspectos mensurables cuantitativamente), parece lo más aconsejable, en pro de esa *práctica reflexiva* por la que abogamos como vía *para el desarrollo profesional, el recurso a formas de evaluación que queden incorporadas en el funcionamiento regular de los claustros de profesores o en el seno de las instituciones educativas y que sea ejercitada por sus mismos componentes. La autoevaluación, en consecuencia, interesa a los C.E.P.s no sólo para recomendar a los profesores el procedimiento e iniciar dinámicas en tal sentido, sino también para someterse a sí mismos a tal proceso.*

## 2. Evaluación institucional

### *2.1. ¿Para qué la evaluación?*

La evaluación, si se excluye la de conocimientos académicos —referida a alumnos—, está mal vista entre los profesores; genera en ellos disgusto, hostilidad, frustración... No obstante, subsiste la necesidad de *dar respuesta a las demandas públicas de "responsabilidad", como para los profesores la de comunicarse sus métodos, sus objetivos, sus logros, etc.*

El asunto es menos si debe haber o no evaluación de profesores, centros o programas, como su propósito. La evaluación ha tenido generalmente entre nosotros un enfoque exclusivamente administrativo; hasta en el caso de la de los alumnos, se practica con la forma y frecuencia en que se realiza porque existen regulaciones administrativas que compelen a ello. Ese uso dominante de la evaluación ha mantenido en la sombra otro de sus propósitos posibles: el de ser educativa. *La evaluación educativa no tiene nada que ver con el "rendir cuentas", sino con la revisión de las propias actuaciones profesionales, al objeto de inducir mejoras en su práctica; se trata de una evaluación "iluminativa", que implica una concepción del profesor como investigador.*

Ese propósito de la evaluación no puede ser cumplido en ningún caso por órganos respecto a los cuales tengan los profesores dependencias jerárquicas, porque en ese caso las relaciones que se establezcan estarán presididas por la autoridad legal, pero no por la académica, que es la única que puede legitimar en último extremo las decisiones instructivas y educativas. Siendo ello así, el problema se reduce a si resulta o no posible acometer una forma de evaluación que renuncie a su función administrativa, cuáles serían los principios que presidirían en tal caso su concepción y ejecución, cuáles sus implicaciones, etc.

*La evaluación institucional,* al remitir a cuestiones claves, problemas, desafíos y posibilidades de la evaluación en cualquier institución educativa, pretende ser una *respuesta a cómo deben organizarse a sí mismas las instituciones para hacer posible la evaluación y autoevaluación y sugiere cómo debe adquirirse y hacerse un uso efectivo de la evaluación para modificar y mejorar las prácticas institucionales. En definitiva, tra-*

*ta de buscar la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional.*

A la evaluación institucional, en el caso de la enseñanza, le subyace en el fondo el problema de la confianza pública en las instituciones escolares. Esa confianza o la falta de ella puede radicar en los órganos políticos de decisión y los administrativos de gestión y ejecución, en el seno del sistema cliente y hasta en los mismos profesores.

Buscando ser mucho más precisos podríamos distinguir entre las evaluaciones hechas como base para la toma de decisiones institucionales y la formulación de políticas en general y las hechas como bases para la toma de decisiones educativas en particular; no obstante, si se parte del principio de la "administración educativa" o de la "institución educativa", tal distinción resulta vana incluso a efectos puramente formales. La evaluación institucional, en el caso de las instituciones educativas, debe ser igualmente educativa. Los problemas que afectan a nuestras escuelas, como señalaba Eisner, van más allá de los aspectos curriculares (lo que no quiere decir que el currículo mismo no sea importante). *De entre esos problemas, quizá los más relevantes sean los que emanan de la naturaleza educativa que subyace a la propia estructura organizativa de las escuelas (relaciones entre currículo y organización, macro y micropolítica escolares).*

Cabría preguntarse hasta qué punto la evaluación institucional no trata de adecuar las respuestas institucionales (acción, prácticas) a los requerimientos externos (políticas). La evaluación institucional es, de hecho, **en** y **de** las instituciones (evaluación interna y externa). Dado que está localizada institucionalmente, *se relaciona con la complejidad de normas, valores, roles y relaciones que conforman la cultura de la institución.* Esa dimensión institucional cobra tanta relevancia como los criterios y las técnicas evaluadoras.

La calidad de la evaluación institucional dependerá de las estrategias y procedimientos de innovación y gestión; consecuentemente, es necesario explorar las relaciones entre evaluación educativa y otras formas de acción educativa institucional. Por ejemplo, ¿cómo conciliar la evaluación colectiva cuando las prácticas son individuales? La evaluación no puede entenderse como una actividad puntual, ni mucho menos terminal, sino que debe formar parte del proceso de mejora y estar integrada en éste.

¿Pueden sistematizarse los intentos de recoger información relevante al efecto de debatir lo correcto o no de prácticas, cursos y programas institucionales? ¿Existen indicadores de "salud organizativa? De ser así, ¿se basan en las demandas de los profesionales, del sistema político o del sistema cliente? La respuesta a estas cuestiones remite a la necesidad de elaborar criterios que permitan albergar la multipublicidad de intereses prescindiendo de estándares externos definidos con criterios puramente externos y rentabilistas, lo cual sin duda generará cuestiones relativas al poder y los conflictos en la evaluación institucional.

La naturaleza ya de por sí conflictiva de las organizaciones escolares y su estructura jerárquica conduce a que la evaluación institucional no signifique tanto la evaluación realizada por una institución de sí misma y sus actividades, cuanto más bien de una parte de la institución y un rango limitado de sus actividades. Cuáles

sean esas actividades y cómo sean evaluadas depende de quién controle la evaluación, quién tome decisiones acerca de: metas, foco, métodos, criterios, organización, diseminación y aplicación.

Lo que definirá la evaluación institucional como un proceso útil a los profesores será su orientación hacia aquello que resulta inherente a lo escolar-educativo: frente a la incertidumbre que preside siempre las decisiones educativas y las actuaciones profesionales de los docentes se impone su reducción al menos hasta llevarla a límites soportables por los profesores; frente a los problemas relativos a la toma de decisiones, se impone dotar de transparencia cognitiva a los procesos e incrementar la consciencia de los mismos; frente a la implicación de la enseñanza con valores, explicitación de éstos y logro de consensos; frente a la complejidad de una relación educativa inscrita en marcos institucionales, la búsqueda de modelos para manejarla.

La evaluación no es sino una fase de la espiral de desarrollo institucional constituida por: *a)* la selección de un objeto y la determinación de actuar sobre él; *b)* el proceso mismo, que implica un trabajo comparativo, y *c)* la generación de nuevas ideas y habilidades para incrementar el repertorio de las opciones disponibles (que podríamos definir como las que son percibidas con capacidad de dar respuesta a los problemas enfrentados cotidianamente). Cada fase puede requerir unos procedimientos distintos para la recogida de la información (diarios, registros de anécdotas, etc.) y privilegiar diferentes fuentes (cuestionarios, compañeros, alumnos, padres, observadores externos, grabaciones, etc.) y diferentes vías para extraer información relevante (libros especializados, grupos de trabajo, seminarios, cursos, etc.).

En definitiva, los propósitos que animan a la evaluación institucional pueden concretarse en: *a)* clarificar y mejorar la comprensión de aquello que la institución pretende hacer y aquello que realmente hace; *b)* mantener e incrementar la moral y la cohesión de los miembros; *c)* disponer de comparaciones suficientemente informadas con otras instituciones semejantes a fin de establecer pautas de colaboración; *d)* proveer información a aquellos ante los que se sea responsable. Todo ello se traducirá en una revitalización de la institución, con el consiguiente aumento de la calidad de los servicios que preste.

En resumen, *la evaluación institucional debe* convertirse en una práctica interna de carácter ordinario encaminada a mejorar los fundamentos de todas aquellas decisiones que han de ser tomadas por y para las propias instituciones. El proceso se estructura básicamente en torno a tres fases: *a)* descripción, a cargo de todos los miembros de la institución, de los objetos o ámbitos a evaluar, grado de compromiso, etc.; *b)* análisis cualitativo: metas, juicios de valor, criterios, indicadores, etc., y cuantitativo, si fuera el caso; *c)* planificación de las fases subsiguientes del ciclo: cómo deberían ser las cosas, cambios a realizar, trabajos a emprender, proyectos, etc.

### *2.2. Algunas consideraciones particulares relativas al proceso evaluador*

Las diferentes aproximaciones a la evaluación, en función de cuál sea su orientación primordial, se reflejarán en cambios relativos a su objeto y al papel que desempeñe el evaluador:

*a)* Experimental (énfasis en el diseño): foco en los efectos derivados de la aplicación del programa que sean generalizables; rol del evaluador como experto.

*b)* Orientada a metas (énfasis en las metas y objetivos): foco en la definición de metas y objetivos del programa y su posible medición; rol del evaluador como especialista en medición.

*c)* Orientada a las decisiones (énfasis en la toma de decisiones): foco en las decisiones que puedan ser necesarias y la información relevante para tomarlas; rol del evaluador como persona que soporta el proceso de toma de decisiones.

*d)* Orientada al usuario (énfasis en los usuarios de la información): foco en quiénes sean los usuarios de la información y el modo en que ésta les sea más útil; rol del evaluador como colaborador.

*e)* Responsiva (énfasis en la comprensión del personal): foco en las personas que tienen intereses en el programa o institución y en sus puntos de vista al respecto; rol del evaluador como asesor, orientador o facilitador.

Independientemente de esas aproximaciones, existen ciertas consideraciones aplicables a cualquiera sea el modelo por el que se opte y que diferencian la evaluación informal que se viene realizando de manera habitual en las instituciones, a través de los comentarios, revisiones no estructuradas, etc., de la formal. Como la evaluación informal resulta un producto de los atributos, conductas y valores personales y profesionales, se hace virtualmente imposible escapar a su influencia y, por tanto, garantizar la objetividad de esta última. La diferencia entre ambas radica fundamentalmente en la accesibilidad al proceso, las intenciones que las subyacen y el uso al que se destinan.

Cuando una actuación particular se valora —informalmente— como de bajo nivel de logro o carente de éxito, ¿es por causa de las personas, del programa general, de la organización que los soporta? Generalmente la atribución de fracaso recae sobre los clientes o los sujetos pacientes del programa, y esto tanto en las aulas respecto a los alumnos, como en los centros respecto a los profesores. No obstante, la actuación habrá sido deficientemente programada si no se ha tenido en cuenta la condición inicial de los sujetos a los que iba dirigida. La evaluación debe poner especial atención a las relaciones causa-efecto (entre componentes del programa o institución, objetivos pretendidos, resultados obtenidos, efectos indeseados del proceso, etc.). Ello requiere contar con un buen conocimiento de base de la institución en todas sus dimensiones y su dinámica y funcionamiento. Pero además convendrá tener presentes las siguientes precisiones:

*A)* La evaluación institucional no siempre tiene como propósito fundamental promover el cambio; en ocasiones se persigue la consolidación de iniciativas en curso y su reconocimiento.

*B)* Obviamente, los fines de la evaluación institucional (más si se trata de instituciones educativas) condicionan los medios, lo que puede dar lugar a tensiones y aflorar conflictos en el seno de la institución.

*C)* La evaluación debe inspirar confianza, tanto en aquellos que la aplican como en los receptores de los resultados de la misma.

*D)* La evaluación implica criticismo.

### *2.3. Descripción general del proceso*

1. En función de a quién va dirigida la información generada, determinar el propósito de la evaluación (rendir cuentas, proveer información para la toma de decisiones o la gestión, incrementar el conocimiento...). Decisión de las cuestiones claves y de la información necesaria.
2. Programación de la evaluación.
3. Gestión del proceso de la evaluación (panorama de la misma; detalles sobre la recogida de información; responsabilidades diferenciales en ella: posibles consultas, asesorías o ayudas externas; controles internos que garanticen la adhesión de todos al plan —negociación y confidencialidad—; existencia o no de informe final, su publicidad o destinatario, etc. —credibilidad—).

***Cuestiones previas a la planificación de la evaluación (enunciadas en términos de criterios):***

*a)* Relativas al objeto:

- Clientes:
  - — ¿Quiénes van a servirse de los resultados de la evaluación?
  - — ¿Cómo participan?
  - — ¿Difieren en modo significativo de los no participantes?
  - — ¿Qué características de los "clientes" han de asociarse con el impacto de la evaluación?
  - — ¿Existe algún grupo que pueda usarse como contraste?
- Metas:
  - — ¿Qué pretende lograr la evaluación?
  - — ¿Cómo determinar si están cubriéndose las metas?
  - — ¿Qué metas y objetivos formales han sido identificados?
  - — ¿Se gasta más tiempo intentando cumplir ciertos objetivos que otros?
  - — ¿Cómo se llegó al logro de los objetivos?
  - — ¿Qué criterios de logro se utilizan?
  - — ¿Los instrumentos de medición, de detección, de valoración, están disponibles o han de ser desarrollados como parte de la evaluación? Elaborados como proceso mismo de la evaluación y no estandarizados.

— ¿Qué nivel de logro se considera adecuado y por qué porción de clientes?

— ¿Qué consecuencias no deseadas podrían derivarse de la evaluación?

- Organización:
  - — ¿Dónde se realiza la evaluación?
  - — ¿Existen diferencias importantes entre los distintos lugares?
  - — ¿Quién realiza la evaluación? ¿Cuánto personal se dedica a ello?
  - — ¿Requiere la evaluación costes adicionales?
  - — ¿Cómo se costea?
  - — ¿Cómo se administra el gasto?
  - — ¿Quiénes son los solicitantes?
  - — ¿En qué medida están éstos implicados en la administración del gasto?
  - — ¿Qué individuos o grupos se oponen a la evaluación o han sido críticos con la misma?
  - — ¿Qué canales de comunicación ligan la evaluación con otras partes de la organización y con organizaciones externas?
  - — ¿Existen enfrentamientos personales que introduzcan ruidos en la comunicación?
- Historia:
  - — ¿Cómo llegó a iniciarse este programa de evaluación?
  - — ¿Existen precedentes en aplicación de programas de evaluación en la misma institución?
  - — ¿Se requirió acudir a fondos de otros programas o agencias?
  - — ¿Ha crecido o disminuido la influencia del programa de evaluación respecto a otros anteriores?
  - — ¿Se han introducido recientemente cambios significativos en el programa de evaluación?
- Proceso:
  - — ¿Cuál es la pretensión general de la evaluación?
  - — ¿Qué tipo de actividades incorpora?
  - — ¿Cuál es el horario de esas actividades?
  - — ¿Varían las actividades día a día?
  - — ¿Existen ciclos mensuales o anuales que afecten a las actividades implicadas en la evaluación?
  - — ¿Varían las actividades de lugar en lugar?

*b)* Relativas a los propósitos:

- Generales:
  - — ¿Por qué debe iniciarse un proceso de evaluación?
  - — ¿Cómo podría servir más esa evaluación a los clientes?
  - — ¿Podría resultar útil una evaluación previa al inicio formal del proceso?
- Expectativas:
  - — ¿Cómo podrían haber sido las evaluaciones previas más aprovechables?
  - — ¿Qué clase de información creen los clientes que debería proveer la evaluación?
  - — ¿Qué grupos de personas están implicados en la evaluación o resultan afectados por ella?
- Audiencias:
  - — ¿Qué clase de información resultaría más valiosa a cada uno de los grupos asociados con la evaluación?
  - — ¿Qué grupos deberían recibir información una vez cumplida la evaluación?
  - — ¿Deberían dirigirse informes especiales a grupos específicos?
  - — ¿Deberían tenerse en cuenta para la evaluación las opiniones de representantes de los diferentes grupos de interés?
- Implicaciones:
  - — ¿Qué clase de implicaciones tienen los clientes en la evaluación?
  - — ¿Qué implicaciones tienen otros grupos?
  - — ¿Se anticipan algunos cambios significativos para un próximo futuro?
  - — ¿Sobre qué recaen las principales implicaciones (necesidades, opciones, procesos de mejora, efectividad de los resultados, etc.)?
  - — ¿Qué clase de decisiones relativas a la evaluación habría que tomar en un próximo futuro?

*c)* Relativas a los límites:

- Recursos:
  - — ¿Cuánto dinero, aproximadamente, estaría dispuesto a gastarse quien encarga la evaluación?
- Tiempo:
  - — ¿Para qué fechas se necesita el informe de evaluación?

— ¿Se requiere un avance de resultados o ha de darse toda la información a un tiempo?

— ¿Qué esquema de decisiones subyace a las necesidades de información?

• Posibilidades:

— ¿Qué información, de la requerida por la evaluación, resulta ya disponible?

— ¿Cómo se accederá a la información precisa?

— ¿Qué se ha decidido con los diferentes grupos respecto a la confidencialidad en el acceso a la información?

— ¿Tienen alguna limitación los grupos claves para proveer información?

— ¿Qué rutinas y procedimientos van a utilizarse para conseguir los datos?

— ¿La organización presenta obstáculos o facilita la evaluación?

*Formulación del Plan de Evaluación:*

Construcción de una matriz de información que contemple:

— Componentes del programa (¿qué?).

— Cuestiones (¿por qué?).

— Límites.

— Procedimientos.

— Prioridad.

— Costes/recursos.

## 3. Autoevaluación

La emergencia del movimiento de autoevaluación institucional, relativamente reciente, pero de probado interés para generar dinámicas transformadoras en el seno de los centros escolares, viene a coincidir con la generalización de las críticas a las perspectivas teóricas dominantes de gestión. Junto a ello, la creciente conciencia entre los profesores de la necesidad de incrementar su profesionalidad los enfrentó a exigencias de control externo que enfatizaban el "rendir cuentas" *(accountability)* como única vía de respuesta a las demandas políticas, administrativas y sociales.

La evaluación trata de educar nuestros juicios sobre la cualidad de las experiencias escolares y educativas de nuestros alumnos. Para ello hay que estudiar los procesos de enseñanza, aprendizaje y organización a fin de comparar la práctica con las intenciones y las oportunidades reales con las aspiraciones. El mejor modo de proceder a tal efecto es acumular descripciones detalladas de esos procesos, los valores que los subyacen y los efectos que producen, en el contexto de las aulas y centros particulares (Simons, H.).

La definición sugerida por Tiller, T., enfatiza, además, las conexiones con el contexto social más amplio: "La autoevaluación escolar es un análisis sistemático y a largo plazo de la sociedad escolar, siendo su fin evaluar los resultados del trabajo pedagógico, el medio social, las relaciones organizativas y administrativas, así como las relaciones entre escuela y sociedad."

El objetivo de la autoevaluación institucional es reemplazar el control burocrático y la unidireccionalidad por la autorregulación y el autocontrol. La autoevaluación es una de las claves de la reestructuración institucional y se erige contra la falacia psicologista consistente en atribuir todas las causas de los eventos a acciones individuales. Parte, además, del supuesto fundamental de que la evaluación no es una herramienta punitiva, sino para el descubrimiento.

Debe advertirse que el prefijo "auto" hace referencia al centro o alguna de sus subunidades, pero no al profesor individual. La autoevaluación institucional es una tarea colectiva en la que el sujeto es la propia institución a través de alguna de sus concreciones materiales y representada por el conjunto de las personas que la integran.

La autoevaluación tiene implicaciones inmediatas con la naturaleza de los cambios institucionales, realzando aquellos que se generan en el seno mismo de la institución concreta y como respuesta colectiva de la misma frente a los sugeridos o impuestos desde su exterior y con criterios en ocasiones meramente burocráticos. Se trata, en definitiva, de resaltar la implicación de la tarea educativa con los fines más que con los medios, razón por la que los propios instrumentos a los que se recurre deben adoptar una orientación eminentemente educativa. Eso explica el énfasis en cuestiones tales como la negociación del proceso y resultados entre los actores, cuál sea la información considerada relevante y la confidencialidad en su uso y qué preside la relación.

Acostumbrados, por ejemplo, a identificar la evaluación con modelos productivistas, *puede sorprender en un principio el énfasis que la autoevaluación pone en los juicios subjetivos.* Los juicios profesionales, no obstante, son parte de la definición profesional, las propias relaciones implicadas en el ejercicio y las decisiones en política escolar. Lo que no significa prescindir de los datos cuantitativos, sino admitir también la interpretación de los mismos como elemento del juicio evaluador.

La práctica de la autoevaluación no queda al margen de algunos dilemas que exigen, ya que no una respuesta, sí al menos una actitud consciente y reflexiva para enfrentarlos. Tal es el caso de la oposición manifiesta entre la responsabilidad contractual y el desarrollo profesional; el riesgo de que la mediocridad se vea reforzada por un proceso que culmina en la generación de informes autojustificativos (recordemos, al efecto, el llamado por Jaggar, T., "principio de incertidumbre": "Cuanto más público sea el informe, menos honesto será"); las decisiones adoptadas respecto a cuál sea el marco de la autoevaluación (central, regional o local, escolar) y, en definitiva, el riesgo de una autoevaluación que obedezca a imposiciones externas.

Para hacer frente a todos esos dilemas debe trabajarse por la creación de una cultura de la autoevaluación. Esa cultura propia debe sostenerse sobre la claridad de visión respecto a los valores, creencias y orientación del grupo. La socialización profesional de los profesores tiende a reforzar la privacidad de las prácticas y el

individualismo; para hacer conscientes del mismo a todos los integrantes del colectivo podría resultar apropiado elaborar y someterse a un cuestionario dedicado a poner de manifiesto el conjunto de los valores profesionales asumidos: identidad, igualdad, exclusividad, directividad, productividad, elección, efectividad, asesoramiento, responsabilidad, explicitud de los fines, paternalismo, interdependencia, institucionalismo. En la misma línea es recomendable explicitar, y en su caso asumir, las expectativas del grupo y considerar las consecuencias personales del sistema de evaluación procurando desligar ésta de la posibilidad de ocurrencia de esas cuestiones particulares.

Señalemos, por último, que el proceso de elaboración y construcción de instrumentos propios para la autoevaluación forma ya parte del mismo proceso de autorrevisión, por lo que debe evitarse la tentación de recurrir a la aplicación de pautas preestablecidas, aunque ello supusiera ahorrar tiempo y recursos.

### *3.1. El proceso de autoevaluación*

#### 3.1.1. Antes de iniciar formalmente la autoevaluación (precondiciones)

Establecer una fase de preevaluación tiene por objeto asegurarse de disponer del tiempo adecuado para dotarse de la información básica necesaria, establecer las relaciones externas e internas apropiadas, etc. Debe evitarse iniciar una dinámica de autoevaluación como respuesta a presiones ejercidas en tal sentido o para dar cuentas.

*A)* Asegurarse que existe el clima escolar adecuado para no comprometer el resultado de la evaluación o viciar su proceso.

*B)* Se requiere la existencia de un estilo participativo de dirección y gestión compatible con las implicaciones de la autoevaluación.

*C)* Debe trabajarse deliberadamente para generar entre los implicados autoconfianza en los propios logros y deseo de mejora.

*D)* La dirección de la institución debe estar presidida por un sentido de propósito y logro, demostrando confianza en la profesionalidad de todos los miembros. Para ello convendrá:

— Propiciar encuentros regulares que provean de oportunidades tanto para informar como para recibir información de las actuaciones ordinarias.

— Crear oportunidades regulares para que cada profesor muestre sus especiales talentos.

— Distribuir con generosidad competencias y responsabilidades en la gestión.

— Generar estrategias que demuestren a los profesores que son valorados y que su desarrollo profesional está continuamente sujeto a revisión.

*E)* Confianza de los miembros de la institución entre sí y de éstos con los posibles agentes externos a los que se sirva la información generada o que se utilicen como contraste; de esa confianza depende el éxito de la autoevaluación. Sus dos pilares básicos son la confidencialidad y la reciprocidad.

Aceptación de la responsabilidad que incumba por los resultados obtenidos (para lo cual debe cuidarse que los juicios estén basados en las actuaciones, pero nunca en la personalidad).

Disposición a hacer revelaciones que puedan resultar impopulares sabiendo que no serán tomadas como críticas personales.

Mantener respecto a la evaluación criterios de profesionalidad, lo que significa que las conductas adoptadas estén orientadas hacia las tareas por desagradables que éstas puedan parecer y al margen de los propios gustos.

*F)* Asegurarse las fuentes que actuarán como soportes del proceso (económicas, de tiempo, recursos o personas); prever los riesgos.

### 3.1.2. Importancia del proceso de autoevaluación

Dado que iniciar un proceso de autoevaluación equivale a abrir la caja de Pandora, es vital conducir cuidadosamente el proceso.

*A)* Supuestos requeridos para la conducción del proceso:

— No elaborar instrumentos ni pautas que pretendan contemplar todos y cada uno de los aspectos, actividades e implicaciones de la institución; es preferible seleccionar un elemento particular derivado de las discusiones previas habidas en la fase de preevaluación.

— El tiempo dedicado a la autoevaluación no debe apreciarse como tiempo perdido. A tal efecto, conviene no abusar —y si es posible evitar en absoluto— las asignaciones temporales extraordinarias dedicadas a ella. En consecuencia, puede ser importante elaborar un cuidadoso horario que tenga en cuenta de modo realista los tiempos disponibles por el personal.

— Todos los miembros del personal deberían tener la oportunidad de participar en el proceso, pero nadie debe sentirse forzado a hacerlo. Hay que mantener permanentemente informados a los no participantes; de lo contrario, se corre el riesgo de generar dos culturas en la institución (caso de la Reforma).

— A la dirección de la autoevaluación —que no tiene por qué coincidir necesariamente con la de la institución— compete estar dotada de una especial habilidad para las relaciones interpersonales. Es igualmente deseable disponer de capacidad para contrastar las propias percepciones con las ajenas y contar con una mínima competencia administrativa.

*B)* En relación con las técnicas:

— Existen técnicas ya muy formalizadas en literatura más o menos asequible (entrevistas, cuestionarios, diarios, etc.). Cada una de las estrategias utilizadas tendrá un coste diferente, sobre todo de tiempo. Antes de elegir una u otra técnica debe estar absolutamente claro cuál es el objeto y qué clase de evidencias se requieren. Por ejemplo, no debe formularse una pregunta cuya respuesta implique simultáneamente una descripción y un juicio (Ejemplo: "¿Cuáles serían los pasos adecuados para permitir que los profesores pudieran expresar abiertamente sus opiniones?". En este caso el término "adecuados" implica un juicio; por el contrario, la expresión "los pasos" conduce a una descripción. Véanse los ejemplos del libro de Beltrán-San Martín).

— El análisis de los datos no implica solamente sumarlos u obtener porcentajes; de hecho, lo más frecuente es que existan datos de carácter cualitativo, que son, por otra parte, los que proveen la información más rica. Téngase en cuenta, además, que la propia naturaleza de la evaluación es deliberadamente inconveniente, en el sentido en que desafía las asunciones y creencias adoptadas o de sentido común. Por ello, para analizar los datos se necesita un cierto hábito de pensamiento crítico que no siempre puede formar parte del repertorio de competencias del profesor.

— La validez muestra en qué medida los datos obtenidos reflejan adecuadamente aquello que se perseguía conocer. *En evaluaciones cualitativas,* para asegurar la validez es imperativo recurrir a la revisión posterior de los datos por parte del informante (negociación), debido al problema de la interpretación y la atribución de significados. En segundo lugar, y adicionalmente, la validez quedará garantizada por la triangulación, esto es, el contraste de los datos obtenidos con los que proveen otras fuentes. En este último caso el contraste puede establecerse entre diferentes informantes, distintos métodos o diferentes observadores.

— Es conveniente elaborar un informe final de la evaluación: aunque sólo sea para uso interno, permite conservar la evidencia de lo evaluado y, en su caso, hacerla pública. Si está destinado a ser leído fuera de la institución, debe prepararse cuidadosamente su formato, el orden de presentación de los datos, y su contenido ha de ser honesto e inteligible. En ocasiones puede ser aconsejable hacer dos versiones: una de uso interno y otra externo.

*C)* El papel de los agentes externos:

— *No puede derivarse que la autoevaluación institucional,* por el hecho de implicar a los propios miembros, *sea automáticamente válida. Lo ideal es complementarla con una evaluación externa o, en su defecto, contar como recurso con la colaboración de agentes externos,* quienes pueden cumplir alguna de las siguientes funciones: *a)* la formulación de las cuestiones; *b)* la validación de las respuestas; *c)* la investigación de contraste.

Quién asuma ese papel queda a discreción del propio grupo (Inspección, estudiantes, padres, otros profesores, universitarios, etc.).

— La confidencialidad es el compromiso expreso, adquirido por todos cuantos intervienen en la evaluación, de no hacer públicas más que aquellas informaciones sobre las que se haya llegado al acuerdo de actuar de tal modo y sólo para usos igualmente negociados. La inclusión de los agentes externos enfatiza la importancia de asegurarse la primacía del principio de confidencialidad.

### 3.1.3. Tras el proceso de la autoevaluación:

*A)* La evaluación debe seguirse de consideraciones acerca de:

- Su efectividad.
- Aspectos que deberían ser institucionalizados.
- Áreas que necesitarían programas específicos de desarrollo.
- Necesidades de desarrollo del personal y acciones a emprender.
- Necesidades planteadas a más largo plazo.

*B)* Es necesario evaluar la evaluación:

- Efectividad del diseño.
- Aprovechamiento del tiempo invertido.
- Validez y fiabilidad de la muestra.
- Efectos no intencionados y subproductos.

*C)* A los efectos de una fase evaluativa posterior es recomendable:

- Establecer ciclos periódicos de revisión de uno o más aspectos de la institución.
- Elaboración de informes anuales por los responsables de la institución o de sus subunidades.
- Memorias de lo realizado por cada profesor en el año o curso.
- Encuentros anuales de todo el personal para revisar, criticar, proponer, establecer metas, etc.
- Planificación de las actividades incluyendo criterios de logro.
- Implicación progresiva de otros agentes no profesionales (pero afectados por la acción institucional) en la evaluación.

*D)* La evaluación debe implicar a todo el personal, dando origen a un proceso de desarrollo, para lo cual:

- Es necesario lograr un consenso acerca de los objetivos pretendidos, los aspectos a considerar y el plan.
- Deben clarificarse las implicaciones que el proceso y los resultados tendrán sobre todo el personal, así como la dedicación que les exigirá, habilidades, etc.
- A su vez, la planificación debe hacerse teniendo en cuenta las disponibilidades de tiempo del personal en relación con los métodos que se decida poner en juego.
- Hay que considerar las necesidades de apoyos internos o externos.

*E)* La evaluación, como parte de un ciclo, debe ser seguida por una planificación que comprenda:

- Listado de ámbitos o aspectos en los que sea necesario introducir programas de desarrollo (ordenándolos por su importancia).
- Redacción de un programa formal en el que consten:
  - — Relación de personas a implicar en tales programas, consultantes, informadores, etc.
  - — Identificación de las acciones necesarias.
  - — Calendario de tiempo/actuaciones.
  - — Planificación de la evaluación posterior.
- Programa informal, incluyendo:
  - — Definición de metas de orden interno.
  - — Utilización de cuanta oportunidad se presente en las actuaciones cotidianas para aproximarse a tales metas.

### 3.1.4. Compromisos frente a la evaluación

Clarificación de los criterios que servirán para enjuiciar si la evaluación realizada cumple o no con los propósitos anteriores.

*A)* Propósitos:

- Todas las partes acuerdan que la mejora de la calidad de la enseñanza (en la que consiste el servicio institucional) es el primer objetivo.
- El personal reconoce la responsabilidad que tiene contraída la institución hacia todos aquellos implicados en el propósito anterior.
- Se acuerda que tan importante como identificar los errores es resaltar los aciertos.

*B)* Planificación:

- La planificación de la evaluación debe ser llevada por un equipo de composición heterogénea.
- Se procurará la implicación de representantes de las siguientes categorías: personal de la institución, personal de otras instituciones semejantes, autoridades institucionales, autoridades locales; otras agencias interesadas.
- Todos esos representantes serán conscientes de la importancia de equilibrar el objetivo de rendir cuentas con el de perseguir el desarrollo profesional.
- El personal con mayores implicaciones en el área a evaluar debe quedar estrechamente implicado en el proceso de planificación y conducción de la evaluación.
- El procedimiento a seguir con posterioridad a la evaluación debe ser estrechamente acordado antes de dar inicio a ésta.

*C)* Criterios de desarrollo:

- En el caso de utilizar criterios estándares, sólo será a efectos de establecer un punto de partida.
- Los criterios a utilizar serán siempre discutidos con los implicados antes de determinarlos definitivamente.

*D)* Información:

- Se acepta que los datos obtenidos como parte de la evaluación no serán extraídos de su contexto o comentados en cualquier publicación.
- La información obtenida se pondrá a disposición de todo el personal implicado, quien a su vez se compromete a no hacer otro uso de ella que no sea de carácter interno.

*Algunas técnicas de trabajo de grupos para lograr consenso*

*A)* Técnica Delphi

Suele utilizarse cuando los participantes no están dispuestos o no pueden encontrarse todos juntos; puede igualmente aplicarse al resto de los casos.

1. Se pasa a cada uno de los participantes un cuestionario con opciones sobre escala numérica y posibilidad de añadir comentarios.
2. A cada participante se le devuelve su propio cuestionario más las respuestas anónimas del resto y sus comentarios.

3. Se pide a cada uno que conteste de nuevo al cuestionario original a la luz de las respuestas del resto del grupo y justificando por escrito sus diferencias.
4. El procedimiento se repite hasta lograr un consenso.

*B)* Q-Sort

Se aplica cuando existe un gran número de ítems que requiere ser agrupado.

1. Cada ítem se imprime en una ficha que se numera tras mezclar al azar el conjunto. Cada individuo recibe instrucciones de apilar las fichas de acuerdo a algún criterio (las instrucciones pueden ser altamente estructuradas o menos).
2. Se puede proceder por agrupaciones crecientes de sujetos (individual, parejas, grupos de cuatro, ocho, etc.) que discuten sus diferencias hasta llegar al consenso.

*C)* Técnica de grupo nominal

Proceso de guiar a un grupo a la identificación de varias opciones y a seleccionar entre ellas. Se recomienda su aplicación a grupos de un número de componentes entre cinco y nueve.

1. Los miembros, individualmente, generan listas de opciones en respuesta a una pregunta o problema.
2. Se ponen en común (discutiendo y clarificando) todas las opciones (eliminando las repetidas) ante todo el grupo. (Pueden formularse preguntas, pero no es admisible la crítica a las posiciones personales.)
3. Todos votan las diferentes opciones.
4. Se discuten de nuevo las opciones a la luz de los votos obtenidos. Si fuera necesario, se vota de nuevo para ir reduciendo el rango de las opciones.

## Bibliografía básica


BATES, R., *et al.* (1989): *Práctica crítica de la Administración educativa.* Valencia: Universitat de València.

BELTRÁN, F.; y SAN MARTÍN, A. (1989): *Guía para el estudio organizativo de centros escolares.* Valencia: Nau Libres.

CLIFT, P. S., *et al.* (1987): *Studies in School Self-Evaluation.* Sussex: Falmer Press.

COOK, T. D.; y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

GUBA, E.G.; y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation.* London: Sage.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.* Trillas, México.

MADAUS, G. F., *et al.* (1993): *Evaluation Models.* Boston: Kluwer.

POPKEWITZ, TH. S. (ed.) (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Valencia: Universitat de València.

SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid: Akal.

SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy.* Falmer Press, London.

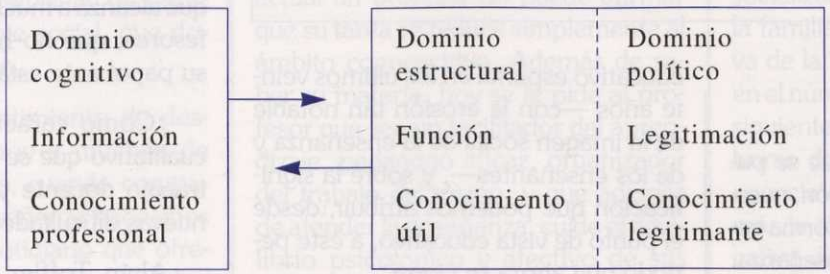
STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid.

STUFFLEBEAM, D. L.; y SHINFFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática.* Paidós/M.E.C., Barcelona/Madrid.



Estadios del proceso evaluación-decisión

| | Dominio estructural | Dominio cognitivo |
|---|---|---|
| De la política a la evaluación | Presiones institucionales sobre políticos, administradores y evaluadores que afectan a la especificación. | Especificación del problema que motiva la evaluación. |
| De la evaluación a la decisión política | Aplicación de los resultados de la evaluación a la reformulación política. | Interpretación de los resultados de la evaluación. |



# Los profesores ante la Reforma

*Este artículo pretende aportar dos ideas básicas. Una, valorar la Reforma pero situándola en el reciente proceso de cambio educativo. La segunda consiste en ofrecer a los profesores una reflexión sobre los objetivos, métodos y valores que esta Reforma propone, pero sin eludir lo que queda aún por construir.*

**JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA***

Desde 1970, año en el que se publicó la Ley General de Educación, nuestro país no se planteaba una reforma general de nuestro sistema de enseñanza.

En los veinte años transcurridos, diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama tan distinto, que cuando hablamos a nuestros alumnos o a nuestros hijos de cómo era la sociedad española a final de los años sesenta, apenas si encuentran puntos de contacto, en su realidad actual, para entender nuestro discurso.

## Cambio social y cambio educativo

Es interesante reflexionar sobre cómo se ha transformado el sistema educativo español en los últimos veinte años —con la erosión tan notable de la imagen social de la enseñanza y de los enseñantes—, y sobre la significación que podemos atribuir, desde el punto de vista educativo, a este período que ahora se cierra.

Como ya he defendido en otros escritos, el elemento más característico de este período de veinte años que ahora se cierra es la escolarización plena del cien por cien de nuestros niños en las edades definidas como de escolaridad obligatoria, alcanzando en las Enseñanzas Medias niveles de participación creciente y que constituyen cada año un nuevo récord.

El paso desde un sistema de enseñanza de élite al nuevo sistema de enseñanza de masas, no sólo ha supuesto el consiguiente aumento cuantitativo en los efectivos de profesores y alumnos, sino también la aparición de nuevos problemas cualitativos sobre los que se impone una reflexión profunda. Enseñar hoy, es algo distinto de lo que era hace veinte años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas sociales que esos niños llevan consigo. De ahí el desconcierto que alcanza a muchos de nuestros profesores, que no han sabido redefinir su papel ante esta nueva situación.

¿Cómo caracterizar ese cambio cualitativo que se ha producido en el trabajo docente y que ha planteado nuevas dificultades?

Alvin Toffler (1972) define "el shock del futuro" como un efecto del cambio social acelerado, cuya principal consecuencia es el desconcierto del individuo cuando se encuentra fuera de los marcos culturales conocidos. En una u otra medida dependiendo de nuestra capacidad de adaptación al cambio, todos sufrimos estos shocks culturales cada vez que salimos a un país extranjero: la lengua distorsiona nuestra comunicación. Las comidas nos saben extrañas. Los horarios y hábitos de vida nos obligan a cambiar nuestras costumbres. Pero, en estos casos, siempre nos queda el consuelo psicológico de que al volver a casa nos

espera el entorno cultural al que estamos acostumbrados.

Sin embargo, la aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de individuos, sin moverse del entorno en el que han vivido desde siempre, experimenten el mismo desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que su mundo ha sido barrido y sustituido por otro, en el que no saben muy bien cómo desenvolverse. Y esto sin ninguna posibilidad de retorno al antiguo paisaje social, que dominaban y conocían.

Este mismo sentimiento de desconcierto afecta hoy a muchos de nuestros profesores, cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y el paisaje cotidiano que ofrecen hoy los centros en los que trabajan. Muchas de las actitudes escépticas, o de claro rechazo, de algunos profesores ante la nueva Reforma de la enseñanza, surgen del sentimiento de inseguridad que les produce un nuevo cambio, aún más profundo, en un paisaje que no ha hecho sino cambiar en los últimos veinte años.

## Doce elementos de cambio en el sistema escolar

Al menos, podemos enumerar doce indicadores básicos con los que resumir los principales cambios de la educación en los últimos veinte años, que van a mediar entre los dos últimos proyectos de Reforma. Dichos indicadores pueden servirnos como una lista de problemas pendientes, que justificarán la necesidad de la Reforma en tanto que ésta sea capaz de hacerles frente.

— Hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, al cual se le pide asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos de integración, que requieren una atención especial.

Sin embargo, pese a que nuestra sociedad exige que los profesores asuman estos nuevos papeles, no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias. Nuestros profesores de E.G.B. siguen siendo formados en viejos modelos normativos, a los que no se han incorporado, en muchos casos, los descubrimientos de los últimos veinte años de investigación en psicología del aprendizaje. Nuestros profesores de EE.MM. se forman en facultades universitarias que pretenden hacer investigadores especialistas y que, ni por asomo, se plantean formar profesores.

— Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra en los últimos veinte años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Fundamentalmente de la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que toda la labor educativa debe hacerse en la escuela, lo cual produce auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. No me queda nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás.

— El desarrollo de potentes fuentes de información alternativas, básicamente los medios de comunicación de masas, y muy particularmente la televisión, fuerzan al profesor a modificar su papel como transmisor de conocimientos. Cada día se hace más

necesario integrar en clase la presencia de estos medios de comunicación, aprovechando la enorme fuerza de penetración de los materiales audiovisuales. El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida. El profesor debe reconvertir su trabajo en clase hacia la facilitación del aprendizaje y la orientación del trabajo del alumno.

En los últimos veinte años se rompe el consenso social sobre la educación. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, había un acuerdo básico sobre los valores que iban a ser transmitidos por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante. En el momento actual nos encontramos antè una auténtica socialización divergente: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra

> "No se ha cambiado la forma inicial del profesorado para hacer frente a las nuevas exigencias"

parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza. La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración, etc.

No es casualidad que la guerra del chador en Francia haya tenido como campo de batalla las instituciones escolares. Explicita una de las múltiples aporías que enfrentan nuestros profesores en la enseñanza actual: si se deciden por una enseñanza que defienda la igualdad de la mujer, serán acusados de no respetar la cultura originaria de las niñas musulmanas y de pretender imponerles la cultura dominante. Si se deciden por el respeto a sus tradiciones culturales serán acusados de perpetuar la desigualdad entre los sexos, permitir el machismo y producir en las niñas una educación para la sumisión y la subordinación al varón.

— En el período transcurrido desde la última reforma educativa y, en buena medida por la ruptura del consenso sobre la educación, han aumentado las contradicciones del profesor en el ejercicio de la función docente, ya que no se ha logrado todavía integrar en nuestras escuelas, sin mayores conflictos, las numerosas exigencias contrapuestas derivadas del difícil equilibrio que se pretende mantener entre los valores de modelos educativos diferentes. De esta forma, elija el profesor el modelo educativo que elija, siempre podrá verse contestado, desde la postura de quienes defienden otros modelos educativos. Y esto vale tanto en el aspecto valorativo, como en el terreno meto-

dológico. No son de extrañar, por tanto, las disputas en los claustros, las críticas entre diferentes grupos de profesores, o la perplejidad de muchos de ellos al encontrarse atrapados en situaciones educativas con las que distan mucho de identificarse.

— En los últimos veinte años —como ya se ha comentado— ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo y se ha pasado de una enseñanza de élite, basada en la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanzas de masas, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno. De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar, y la valoración que del sistema educativo hace la sociedad y más concretamente los padres de los alumnos. Mientras que, hace veinte años, una titulación académica aseguraba un *status* social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada, aunque se mantienen sin embargo otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza.

— En buena medida por la situación descrita en el punto anterior, se ha modificado el apoyo del contexto social hacia la enseñanza. Por una parte, ha defraudado a los padres con respecto al futuro de sus hijos; por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación tampoco ha producido la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos, tal como hace veinte años se esperaba.

El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación, e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en él.

— En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial. Hace veinte años, el maestro era una figura social relevante, sobre todo en el medio rural. Los profesores de Secundaria eran a menudo figuras literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades. En cualquier caso, eran unánimemente respetados y socialmente considerados. Sin embargo, en el momento actual, extendidos los valores del filisteísmo, pocas personas están dispuestas a valorar el saber, la abnegación en el trabajo con niños, o el cultivo callado de las ciencias. Extendida la consigna de: "buscad el poder y enriqueceos", el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad muchos profesores abandonan la docencia y buscan su promoción en otros campos, o en los miles de cargos dirigentes, alejados de las aulas, que hemos visto proliferar en la enseñanza de nuestros días. Así, algunos de los que han sido incapaces de seguir día a día los problemas cotidianos del aula, se convierten en quienes dirigen, juzgan y critican a los que siguen trabajando en ellas. No es de extrañar que cunda la desmoralización y que en los países más desarrollados, donde hay otras alternativas laborales, empiece a escasear el profesorado y hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades. Si no se promociona salarialmente a los profesores *en el interior de la docencia* y no se mejora su imagen social, la batalla de la Reforma podemos darla por perdida en manos de un ejército desmoralizado. Es indiscutible la primacía de la motivación del personal sobre la abundancia de medios materiales.

— El extraordinario avance de las ciencias en los últimos veinte años y

las variaciones en las demandas sociales, exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. Por poner sólo un ejemplo, baste con citar la desaparición del francés, considerado en los años sesenta como la segunda lengua, mayoritaria en nuestro sistema de enseñanza, y en el momento actual prácticamente barrido por la demanda del inglés.

La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, tal como es el caso de la informática, han de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículum. Aquí aparece otra de las razones que, con mayor peso, avalan la oportunidad de la Reforma.

Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos recelos, inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Algunos se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista, ya que no están dispuestos a abandonar viejos temas que han venido explicando desde siempre y a tener que preparar otros nuevos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios. Otros, observan con recelo los cambios curriculares, temiendo que detrás del abandono del francés, del latín y del griego, ya situados en hornacinas decorativas, se siga una política de abandono de las humanidades que convierta a nuestro sistema de enseñanza en un sumiso servidor de las demandas económicas y profesionales del sistema productivo.

— La masificación de la enseñanza en los últimos veinte años, y el aumento de las responsabilidades que exigimos a nuestros profesores, no han venido acompañados de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo en que se ejerce la docencia. En el momento actual, la enseñanza de calidad, allí donde se da, es más el fruto del voluntarismo de los profesores que la animan, que la consecuencia natural de unas condiciones de trabajo adecuadas a las dificultades reales y a las múltiples tareas a las que se supone que el profesor debe atender.

De aquí derivan algunas de las actitudes escépticas de los profesores ante la nueva Reforma. Muchos de ellos están acostumbrados a no disponer más que de tiza, y a utilizar su tiempo libre para atender las más variadas actividades suplementarias. Son conscientes de los nuevos esfuerzos que les va a suponer la Reforma, y se preguntan si se consignarán las partidas presupuestarias adecuadas para hacer realidad el objetivo básico de mejorar la calidad de la enseñanza.

De momento, nuestro raquítico porcentaje del 3,2 del Producto Interior Bruto destinado a educación en 1986, nos situaba a la altura, por riguroso orden alfabético, de Angola, Bangladesh, Benin, Brunei, Ecuador, Kenia, Madagascar y Malí. Lejos del 10 por cien de un país rico como Arabia Saudí, pero a mitad del esfuerzo inversor de Suecia que gasta en educación el 7,6 del P.I.B., de Canadá con el 7,4, de Venezuela con el 6,6, y de la mayor parte de los países desarrollados, que invierten en educación un porcentaje en torno al 5 por cien de su Producto Interior Bruto (Bunge, 1989). Probablemente, nuestra sociedad pida, para incrementar los recursos que destina a la educación, un mayor control sobre el gasto educativo y sobre la calidad del trabajo de los profesores, en un razonable intento de evitar que el aumento de medios materiales y humanos que debe suponer la Reforma, fomente el absentismo de un sector del profesorado.

— En los últimos veinte años también han cambiado en nuestro sistema de enseñanza, y bastante profundamente, las relaciones entre profesores y alumnos. Hace veinte años había una situación injusta en la que el profesor tenía todo los derechos y el alumno sólo tenía deberes y podía ser sometido a las más diversas vejaciones. En el presente, observa-

mos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros; sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes. Las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, se han hecho más conflictivas, y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden, más justos y con la participación de todos.

Kallen y Colton (1980), en su informe para la Unesco, han relacionado el aumento de la conflictividad en la enseñanza con el aumento de la escolaridad obligatoria. La idea que defienden es que la violencia institucional que se ejerce sobre los alumnos, que les obliga a asistir a un centro escolar hasta los 16 o los 18 años, acaba exteriorizándose y canalizándose hacia el profesor, como representante más cercano de la institución en la que se les obliga a permanecer, a veces, en contra de su voluntad manifiesta.

Desde esta perspectiva, habría que considerar que el aumento de la escolaridad obligatoria, previsto en la Reforma, va a suponer un nuevo esfuerzo a los profesores. Fundamentalmente en las zonas más desfavorecidas y con mayores tasas de fracaso escolar. En ellas, habrá que diversificar las opciones ofrecidas a los alumnos, con más personal y mejores medios, y plantear un mapa realista de zonas de educación compensatoria, para evitar que el aumento de la escolaridad obligatoria suponga en la práctica, para muchos niños, dos años más de aparcamiento gratuito en el sistema escolar, y convierta a sus profesores en vigilantes de su permanencia formal en las aulas.

— Por último, en los pasados veinte años, la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones, que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir, simultáneamente, las diversas tareas a las que se supone que deben atender. Además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles; quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores.

> "La nueva Reforma puede ser un objetivo capaz de aunar muchas voluntades"

La falta de concreción en el papel del profesor es uno de los elementos de los problemas de calidad de nuestro sistema de enseñanza, paradójicamente en una época dominada por la especialización, como requisito imprescindible para la calidad del trabajo. No disponemos de profesores especialistas en diversas materias, notablemente en inglés, educación física, educación musical y dibujo. Además los problemas burocráticos de cobertura de las plazas vacantes suponen, con demasiada frecuencia, que en nuestros centros de Enseñanzas Medias, un licenciado en lingüística acabe enseñando filosofía, o un matemático se acabe encargando de la química. La mayor parte de las veces a costa de los profesores más jóvenes e inexpertos, que se inician así en la enseñanza en condiciones particularmente difíciles.

### Las actitudes de los profesores

Los indicadores descritos nos dan una imagen significativa de los principales cambios registrados en nuestro sistema de enseñanza en los últimos veinte años y de los principales pro-

blemas pendientes que debe afrontar el nuevo intento de Reforma.

Igualmente, dichos indicadores pueden servirnos como un esquema básico para analizar y comprender las críticas de la sociedad y las actitudes de los profesores.

Estas últimas no difieren mucho de las actitudes generales del ser humano ante el cambio social acelerado. Básicamente, podemos distinguir cuatro grandes tipos:

— El grupo de profesores que acepta la idea de la Reforma como una necesidad inevitable del cambio social. Su actitud es positiva hacia el cambio, aun reconociendo que habrán de modificar su conducta en clase, adaptándose a nuevas exigencias. Este grupo considera que la Reforma responde o puede responder a muchas de las actuales deficiencias del sistema de enseñanza, y están, por tanto, decididos a apoyarla.

— Un segundo grupo, incapaz de hacer frente a la ansiedad que les produce un nuevo cambio, hacia lo que ellos valoran como "lo desconocido", han decidido inhibirse. Conscientes de que no pueden oponerse abiertamente a una amplia corriente de cambio, están decididos a soportar el temporal con el oculto propósito de seguir haciendo en su clase lo que han venido haciendo desde siempre. No están dispuestos a cambiar, y acunan la esperanza de llegar a la jubilación sin mayores sobresaltos. Entre ellos, hay muchos que han llegado a esta postura después de haber creído y luchado con entusiasmo por la educación, durante largos años. Sólo les ocurre que están hartos de promesas. Saben que al final, cuando se cierra la puerta del aula, ellos se quedan solos ante los alumnos, y que allí se hace lo que se sabe o lo que se puede; y que únicamente su esfuerzo, muy poco reconocido, es el que acaba sacando las castañas del fuego.

> "El aumento de la escolaridad obligatoria supondrá un nuevo esfuerzo a los profesores"

— En tercer lugar, hay un grupo de profesores que alimenta frente a la Reforma profundos sentimientos de contradicción. Por una parte se dan cuenta de que puede ser una condición de progreso y una exigencia del cambio social, pero, o su disconformidad con algunos de los puntos concretos propuestos con la Reforma, o su rechazo al método de elaboración, les hace mantenerse reticentes. En este grupo que mantiene sentimientos contradictorios frente a la Reforma, también hay profesores que la consideran positiva, como un intento político; pero, desde una posición de desencanto que comparten con el grupo anterior, se muestran escépticos respecto a su capacidad de mejorar sustancialmente lo que ellos hacen en el interior de las aulas. Esperanza y dudas. Aceptación y desencanto, se mezclan en este grupo de profesores que no le tienen miedo al cambio, sino a cómo se vayan a hacer los cambios.

— Un cuarto grupo tiene miedo de la Reforma. Son profesores que se mantienen en la enseñanza en situaciones inestables, por falta de titulaciones adecuadas o, porque teniéndolas, consideran que la Reforma dejará al descubierto sus insuficiencias en el terreno de los contenidos, de la metodología de enseñanza o de las relaciones con sus alumnos. Miran el futuro de la Reforma con ansiedad, y están dispuestos a emprender cuantas acciones estén a su alcance para detener la rueda de un cambio que perciben como amenazante.

### El valor de la Reforma

Al margen de las actitudes actuales de los profesores, yo quisiera añadir una valoración global de la Refor-

ma, respecto a lo que significa en el proceso histórico de la educación española y a los grandes objetivos que encierra.

Básicamente, se trata de mejorar la calidad en el nuevo sistema de enseñanza de masas, resultante de su extensión a nuevas capas de la población.

En el viejo sistema selectivo, la enseñanza de calidad quedaba asegurada, menor por los medios materiales disponibles, como por la selección continuada de los niños que a ellas asistían.

La enseñanza en estas condiciones era gratificante para los profesores, ya que enseñaban a niños homogeneizados por la selección y con un alto nivel de capacidad y de motivación para el aprendizaje.

Ahora bien, la situación cambia radicalmente con la masificación de la enseñanza. Escolarizar al cien por cien de los niños españoles supone meter dentro de la escuela todos los problemas sociales pendientes, que se convierten así en problemas escolares, ante los que, los profesores, tienen que elaborar una respuesta.

Faltos de una formación específica para hacer frente a estas nuevas dificultades, no debe extrañarnos el sentimiento de desánimo y desconcierto que experimentan muchos de nuestros profesores al intentar interesar por sus lecciones a niños que están en su aula, y que, por distintos motivos, necesitan una atención especial, como paso previo, ya que tienen dificultades para seguir aprendiendo al mismo ritmo que los demás niños de la clase.

Por ello, es preciso redefinir el papel del profesor asumiendo que nuestro sistema de enseñanza es hoy una entidad distinta de lo que era hace veinte años. Y esta idea deben asimilarla tanto los agentes del sistema escolar, como los medios de comunicación, los padres, la Administración y la sociedad en su conjunto. He aquí la necesidad de la Reforma y uno de los sentidos básicos que sobre ella debemos transmitir.

Estamos en una nueva situación de enseñanza. Todavía llena de deficiencias porque acabamos de cubrir una etapa. Hemos escolarizado al cien por cien de los niños españoles. Ahora debemos modificar nuestro sistema de enseñanza para que tenga la flexibilidad suficiente para ocuparse de esos niños y de sus problemas reales, con un cierto nivel de calidad.

Y esto implica una flexibilización del currículum y la dotación de mayores medios materiales y humanos, precisamente allí, donde los niños, por las deficiencias con que ya llegan a la escuela, requieren una atención especial.

Si la nueva Reforma de la enseñanza consigue plantear con claridad estos objetivos y explicarlos a la sociedad y a los profesores, cabe esperar un cambio en la actitud con que contemplan la Reforma. La idea de una reforma cualitativa puede ser un objetivo capaz de atraer y vincular a los profesores y a la sociedad en su conjunto, por encima de la desilusión y del abandono a la hora de defender grandes metas colectivas.

## Un decálogo para llevar la Reforma a las aulas

No quisiera concluir estas líneas, sin ofrecer algunas respuestas prácticas a aquellos profesores que mantienen recelos ante la Reforma, porque no saben muy bien cómo les afectará en el interior de sus aulas y qué deben cambiar para situarse en su órbita. Pensando en ellos he elaborado una especie de decálogo que espero les sea de utilidad en la práctica de la enseñanza.

— El primer consejo es tomarse las cosas con calma. Como acabamos de ver, las reformas de la enseñanza son procesos cuyos efectos sólo son notorios desde la perspectiva histórica de una o varias décadas.

— Analizar los cambios sociales y su posible incidencia en la enseñanza, con conciencia de que, periódicamente, hay que adaptar la actuación en clase a los cambios más notorios.

— En consecuencia con el punto anterior, y conforme transcurren los años de dedicación a la enseñanza, hay que redefinir el papel que jugamos como profesores; con la reconsideración del sentido de nuestro trabajo, los valores que deseamos fomentar en nuestros alumnos y lo que, habida cuenta de las circunstancias, debe ser considerado como prioritario.

— Evitar el individualismo y la incomunicación, asociarnos con otros colegas que hagan más productivo nuestro trabajo de Reforma, en lo que se refiere a la preparación de materiales y programación, y a la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza.

— Seguir estudiando. Aceptar el aprendizaje como ocupación vitalicia. Sólo el que mantiene la pasión de aprender no se aburre. Esto es una forma de pensar, una concepción del mundo y de nosotros mismos, básica para el que quiera mantener viva su curiosidad y su espíritu joven. Sólo el que no deja de aprender, puede adaptarse a los cambios que se suceden sin cesar en la sociedad y en todas las ciencias.

— Aceptar con sentido del humor y permanente curiosidad intelectual el reto anual que supone la relación personal con nuestros alumnos.

— Aceptar la idea de la presencia de alumnos con distintos niveles dentro de la clase, y elaborar alternativas metodológicas para trabajar en un sistema de objetivos múltiples, en el que todo alumno aprenda y mejore su nivel inicial. Hay que comprender la idea de que el aprendizaje significativo no es solamente cognoscitivo, sino también emocional o afectivo. A veces es más importante fomentar la curiosidad, el amor por la lectura o la intriga por los conocimientos científicos, que empeñarnos en la memorización de datos con un período de caducidad extraordinariamente corto.

— Utilizar algún método de evaluación externa de nuestro trabajo como profesores, en lo tocante a: contenidos, métodos, relación con los alumnos, sistemas de evaluación utilizados y resultados del aprendizaje de nuestros alumnos a medio o largo plazo.

— Tomar nuestra cuota de responsabilidad en el funcionamiento democrático y participativo de nuestro centro de enseñanza. La centralización y uniformidad de la enseñanza cumplieron sus objetivos en la etapa de crecimiento, implantación y extensión de la enseñanza obligatoria. Ahora hay que aceptar la diversidad, la organización autónoma y la participación de todos los estamentos implicados.

— Recuperar el orgullo de ser profesores, defender activamente la importancia de la educación y del trabajo del profesor en los procesos históricos que nos ha tocado vivir, y los peligros que se derivarían de su abandono, en una sociedad que aún debe resolver acuciantes problemas, pendientes de la ayuda que sean capaces de aportar sus investigadores, científicos y técnicos.

La nueva Reforma de la enseñanza puede ser un objetivo capaz de aunar muchas voluntades. Quiero creer que nuestra sociedad y nuestros profesores van a apoyar la idea de dar una atención educativa de calidad a los miles de niños con dificultades que, en vez de ser expulsados, hoy se mantienen en nuestro sistema de enseñanza, por primera vez en la historia, aunque estén aparcados bajo el rótulo del fracaso escolar. El objetivo es importante y vale la pena luchar por él, pensando que una enseñanza de calidad será una exigencia imprescindible ante el nuevo reto de la equiparación de nuestro sistema de enseñanza con el del resto de los países de Europa. ■

* **José Manuel Esteve Zarazaga** es catedrático de teoría de la educación en la Universidad de Málaga.

## Para saber más

BAUDELOT, C.; y ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube,* Madrid: Morata, 1989.

BUNGE, M. (1989): "Aprender y enseñar ciencias y técnicas o de-

caer", *Educa, Vl, 21,* nov., págs. 10-16.

COLE, M.; y WALKER, S.: *Teaching and stress,* Londres: Open University, 1989.

ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto,* Madrid: Narcea, 1984.

ESTEVE, J. M.: *El malestar docente,* Barcelona: Laia, 1989.

KALLEN, D.; y COLTON, S.: *Educational developments in Europe and North America since 1960,* París: Unesco, 1980.

MARCHESI, A. (1990): "Profesor y reforma", *Educa, Vl, 24,* mayo, págs. 10-17.

RANJARD, P.: *Les enseignants persécutés,* París: Jauze, 1984.

TOFFLER, A.: *El shock del futuro,* Barcelona: Plaza y Janés, 1972.

# Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado (*)

*Ulf P. Lundgren (**)*

## Prefacio

El tema de la 15.ª sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa (Helsinki, 5-7 de mayo de 1987) es: "Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado". Este informe pretende ser una contribución al debate.

En 1985 y 1986 el Consejo de Europa organizó una serie de actividades en torno al tema "Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado". Entre ellas, dos acontecimientos tuvieron una significación especial para el informe que ahora presentamos: la reunión conjunta celebrada en Estrasburgo en abril de 1986 por el Consejo de Europa y la W.O.C.T.P. (Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) y el Seminario que con el título "The Teacher in Question" (El profesor en cuestión) tuvo lugar en Vaduz, en mayo de 1986, organizado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. También la cuarta Conferencia Europea de Directores de Institutos de Investigación Educativa, celebrada en Eger (Hungría), en octubre de 1986, aportó importantes materiales para la elaboración de este informe.

Hemos tenido en cuenta la investigación en el campo educativo en general y la enfocada especialmente hacia el trabajo docente y la formación del profesorado. En la medida de lo posible hemos utilizado documentos e informes anteriores del Consejo de Europa, así como otros elaborados por distintos organismos internacionales. Paralelamente a la preparación de nuestro informe, el profesor Guy Neave, del Instituto de Educación de Londres, ha investigado los retos planteados a la formación del profesorado en el período 1975-1985 (1). Su estudio constituye una de nuestras principales fuentes. También nos hemos basado en la investigación del profesor Otto Mihaly, del Instituto Nacional de Educación de Budapest (2).

El informe se compone de dos partes y un resumen introductorio. La primera parte (capítulos I-V) ofrece un análisis de los cambios y el desarrollo de la educación. En la segunda par-

(*) Informe presentado por el autor ante la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa (15.ª sesión. Helsinki, 5-7 de mayo de 1987). Se publica con la autorización del profesor Lundgren.

(**) Instituto Sueco de Educación.

(1) NEAVE, G.: "Challenges met: Trends in Teacher Education, 1975-1985", en *National Reports on Teaching Education.* Estrasburgo, Consejo de Europa., MED-15-4, 1987. (Este informe aparecerá publicado en la *Revista de Educación* en el próximo número, 286).

(2) MIHALY, O.: *New Challenges for the School and for Teachers: An Attempt for Interpretation of Problems.* Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61, 198.

te (capítulo VI) se comenta dicho análisis, se extraen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. En el resumen introductorio se enumeran las recomendaciones principales. Sin embargo, la estructura del informe exige que las conclusiones y recomendaciones se interpreten en el contexto del análisis. Éste aporta el fundamento de las conclusiones, por lo que tanto estas últimas como las recomendaciones forman un todo inseparable con el resto del informe.

## Resumen

Las conclusiones y recomendaciones que aparecen resumidas brevemente en este apartado forman un todo inseparable con el resto del informe y, por consiguiente, deben ser entendidas en el contexto del análisis desarrollado en él. No obstante, destacaremos algunos puntos concretos para dar una idea de los contenidos que se expondrán más adelante.

En la mayor parte de los países la educación está siendo fuertemente cuestionada. Sin embargo, los argumentos que se utilizan poseen raras veces una base empírica sólida. En consecuencia, lo más importante será descubrir qué problemas generales subyacen a esta crítica de la educación.

En el informe se subraya la importancia de interpretar la actual contracción del sistema educativo relacionándola con el período de expansión precedente y las tradiciones de la educación a más largo plazo.

La contracción económica del sector público en general y, en particular, del sector educativo han provocado la aparición de problemas inéditos en la administración de la educación. Semejante estado de cosas requiere nuevas estrategias administrativas y de reforma. Precisamente los problemas de la Administración educativa explican en parte las críticas que recibe actualmente la educación. Los profesores se han convertido en cierta medida en chivos expiatorios de problemas que no están en condiciones de solucionar.

*Una medida cuya adopción tendría gran importancia seria aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.*

En el informe se distingue entre los retos planteados en el exterior y en el interior del ámbito de la educación. Los cambios acaecidos en la sociedad (mayor heterogeneidad cultural, transformaciones de la estructura familiar y del mercado de trabajo, nuevas técnicas comerciales, nuevas tecnologías, etc.) y en el aparato del Estado, así como las relaciones entre Estado y sociedad, constituyen desafíos planteados en el exterior del sistema educativo. Pero esos cambios siempre se reflejan de alguna forma en la educación a través de sus efectos sobre el comportamiento y las expectativas de los alumnos. Como el dios Jano, los cambios sociales a que venimos refiriéndonos tienen dos caras: una que mira hacia el interior y otra hacia el exterior. Si comprendemos de qué forma dichos cambios dan origen a las distintas exigencias planteadas a la educación, podremos caracterizar los diversos programas políticos. Ahora bien, para desarrollar un curso de acción no es suficiente identificar los posibles retos que habrán de afrontarse. Es importante también determinar cuáles son los límites dentro de los cuales pueden desarrollarse los procesos educativos. Dichos límites deberán buscarse en el marco económico objetivo y en las tradiciones propias de la educación.

## Recomendaciones

En el informe se sostiene que *el desafío principal a que se enfrenta la educación es generar confianza,* pero que responder a dicho desafío no será posible a menos que los retos planteados desde fuera y dentro de la educación se comprendan en función de transformaciones sociales más profundas.

Teniendo esto presente, resumiremos algunas recomendaciones que, como hemos señalado, forman un todo con el análisis y las argumentaciones cuya exposición abordaremos más adelante.

### *El desarrollo de la educación como ciencia*

Es necesario que los profesores alcancen una comprensión más profunda de lo que significa y puede significar la educación en una sociedad, así como un conocimiento más pormenorizado de la teoría y el diseño del currículo. La mayor parte de la in-

vestigación educativa se ha centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de investigación tiene, por supuesto, una enorme importancia, pero es necesario situarla en una relación más estrecha con los conocimientos sobre el desarrollo de la educación y de sus funciones. *En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata* al aula. Dar a los profesores una responsabilidad mayor en el marco de la actual tendencia a la descentralización debe suponer brindarles conocimientos que les permitan comprender los cambios y necesidades actuales, así como los límites de sus libertades profesionales. Esto puede entenderse como prerrequisito de una mayor descentralización y como adaptación a una sociedad más compleja. Hay que subrayar que la implicación en la investigación a que venimos refiriéndonos no debe limitarse a las comunidades científicas de las ciencias sociales y del comportamiento. *Toda la comunidad debe reconocer la importancia no sólo de los estudios realizados en el campo educativo, sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.* Las nuevas tecnologías abren posibilidades hasta ahora desconocidas. Es importante desarrollar sistemas para que los docentes hagan uso de la informática y acepten el reto que suponen las nuevas tecnologías frente a los libros de texto y los materiales de enseñanza tradicionales.

La cantidad de recursos destinados a la investigación educativa es mínima si se la compara con los costes globales de la educación. Pero si se piensa en lo que se exige de los sistemas educativos, hay que reconocer que la situación es absurda. Esto se pone aún más de relieve si se establece una comparación con lo que sucede en el mundo empresarial (pese a lo problemático de este tipo de planteamientos). Una empresa que reinvierta una parte tan exigua de sus recursos en investigación y desarrollo no podría sobrevivir mucho tiempo.

## *Formación del profesorado*

La profesión docente se caracteriza en Europa por una media de edad cada vez más alta. Esto significa que la formación inicial quizá no sea el medio fundamental para que el profesorado en su conjunto adquiera nuevas calificaciones y, al mismo tiempo, que son posibles importantes reformas cuyos efectos se apreciarán en el futuro.

*La formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integrada posible.* La formación impartida a los futuros docentes debe tener una base común. Podría plantearse incluso el desarrollo de dicha base a escala europea. La migración entre los países de Europa requiere un mayor intercambio de profesionales de la enseñanza. Profesores sin un puesto de trabajo en un país (por ejemplo, en la República Federal de Alemania) podrían encontrarlo en otro. Pero incluso si queda mucho camino por recorrer para el logro de semejante objetivo, se podría dar un primer paso desarrollando un programa básico europeo de formación del profesorado.

Los conocimientos sobre la educación y sus relaciones con la sociedad, así como una preparación básica en cuestionales morales, psicología y teoría del currículo, deberán constituir la raíz común de todo tipo de formación del profesorado. Sólo así, creándose un código unificador de la idiosincrasia de los enseñantes, puede consolidarse una profesión y ser socialmente respetada. La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello, *la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior, sino que pasará a ser una variedad de ésta.* Tal estrategia permitirá que investigadores y especialistas desarrollaran su actividad en las disciplinas relacionadas con el trabajo docente.

También la admisión a estos estudios debe ser reformada. Todo sistema de exámenes de ingreso presenta ventajas e inconvenientes. Una solución podría ser el desarrollo de estrategias como las ensayadas en Bélgica, donde la realización de estos exámenes no tiene por meta efectuar una selección entre los solicitantes, sino suministrar información a partir de la cual determinar, mediante la celebración de consultas, qué podrá esperarse de los futuros profesores.

*El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es el perfeccionamiento, que cada vez es más utilizado.* Sin embargo, el perfeccionamiento del profesorado no resuelve por sí solo ningún problema. La principal dificultad en este campo es que los conocimientos ne-

cesarios no han alcanzado un nivel de desarrollo suficiente. En consecuencia, el perfeccionamiento del profesorado deberá vincularse a las actividades de investigación y desarrollo.

### *Los directivos de las escuelas*

Muchos de los desafíos que estamos comentando no encontrarán respuesta si la atención se centra de forma exclusiva en la competencia profesional de los docentes. La tendencia a la descentralización, así como la necesidad de crear un equilibrio entre la Administración pública y la responsabilidad profesional, plantea nuevas exigencias a los directivos de las escuelas. En una economía en recesión que provoca cambios en la Administración educativa es necesario prestar atención a estas personas y su competencia pedagógica.

*Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos.* Las exigencias a que han de responder los directivos de las escuelas están aumentando y seguirán haciéndolo. En tales circunstancias, la formación inicial no es suficiente: es preciso desarrollar el sistema de formación continua.

Coordinar el perfeccionamiento del profesorado y el perfeccionamiento del personal directivo es un aspecto de gran importancia, imprescindible para que aumente el nivel de conocimientos dentro de las escuelas, para el reclutamiento de nuevos directivos y para la creación de una carrera docente.

### *Conclusiones*

En la última parte del informe se obtienen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. Pese a que no deben ser sacadas de su contexto, las presentaremos aquí de forma resumida, dividiéndolas en tres apartados.

### *Conclusiones y recomendaciones generales*

La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece representar uno de los mayores desafíos planteados a los profesores.

— El principal desafío que afronta el cambio y la reforma de la educación es, por tanto, generar confianza.

— La adquisición de nuevas calificaciones debe basarse en que los profesores posean una visión más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. El tipo de conocimientos a que nos referimos es necesario, pero no se encuentra lo suficientemente desarrollado. Precisamente este desarrollo serviría de base, por una parte, al *status* de la profesión docente y, por tanto, del respeto hacia la enseñanza como tarea intelectual, y, por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.

Los cambios producidos en la Administración educativa representan uno de los principales retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

— Una medida cuya adopción tendría gran importancia sería aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.

### *Conclusiones y recomendaciones en materia de formación del profesorado*

La "desprofesionalización" ha supuesto una pérdida de *status* y prestigio que se ha reflejado tanto en el reclutamiento de nuevos profesores como en la actual situación de la formación del profesorado.

— La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior, sino que pasará a ser una variedad de ésta.

— La formación del profesorado debe aportar un contexto intelectual para la comprensión de cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.

— Los profesores deben ser formados para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la información.

— El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es la formación en el servicio.

— La formación inicial del profesorado debe ser lo más completa posible.

### *Conclusiones y recomendaciones en materia de investigación educativa*

— Toda la comunidad debe reconocer la importancia no sólo de los estudios realizados en el campo educativo, sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.

— En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata al aula.

— Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos.

Los retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado exigen una respuesta desde todos los niveles. Todo nuestro análisis se orienta a evitar la fácil solución de, una vez más, echar la culpa a los profesores. Los desafíos a que venimos refiriéndonos tienen una naturaleza básicamente política y, por tanto, una respuesta política es la que proporcionará el marco para el desarrollo de la educación. *Dicho desarrollo tendrá que partir de una evaluación y un análisis profundo de cómo se formula y se aplica la política educativa.* El problema no es que las escuelas sean más o que hayan dejado de cumplir su función tradicional, sino mejorar la educación para que se adapte al mundo de una generación en crecimiento, aunque sin abandonar su tarea básica: reproducir una cultura y preparar el futuro. Para aceptar este importante reto es necesario revisar el sistema educativo y comprenderlo en su relación con la Historia y con la sociedad contemporánea, a fin de que sea posible prever los problemas y abordar su solución.

La situación de cambio y los desafíos que afronta actualmente la educación suponen una oportunidad de desarrollar programas a largo plazo cuya puesta en práctica es de esperar que haga aumentar la confianza de la sociedad en la educación.

## Introducción

En la actualidad, el trabajo docente y la formación del profesorado no son solamente objeto de las investigaciones del Consejo de Europa: también han suscitado el interés de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) y la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.). Durante la preparación de este informe hemos mantenido un cierto nivel de cooperación con la O.C.D.E. En el Seminario conjunto Italia/O.C.D.E. sobre "Calidad de la educación: el papel fundamental del profesorado", algunas partes del análisis que presentamos aquí fueron debatidas y se pusieron en relación con los estudios efectuados por la O.C.D.E. (1).

El interés despertado por este tema en las organizaciones internacionales refleja, como no podía ser menos, los debates y críticas relacionados con la educación que se plantean en los países miembros. Una cita extraída del temario comentado de la Conferencia Italia/O.C.D.E. es ilustrativa a este respecto: "En los debates que tienen lugar en los países miembros sobre la calidad de la educación y la necesidad de mejorarla surge una y otra vez el tópico de que el aprendizaje eficaz depende en gran medida de la eficacia de la enseñanza. En algunos países existe el temor de que el nivel de competencia profesional de los nuevos docentes haya descendido en los últimos veinte años. En otros no se dispone de datos que indiquen un proceso semejante, pero preocupa que los conocimientos, actitudes y métodos pedagógicos utilizados por el profesorado en ejercicio no respondan ya a las necesidades de aprendizaje reales de los niños y los jóvenes" (2).

---

(1) LUNDGREN, U. P.: *Quality in Education: The Vital Role of Teachers.* Documento presentado a la Conferencia conjunta Italia/O.C.D.E., Roma, 6-8 de mayo de 1986. París, O.C.D.E., 1986.

(2) O.C.D.E.: *Quality in Education: The Vital Roles of Teachers. Provisional Annotated Agenda for the Rome Conference 6-8 may 1986.* París. O.C.D.E., W/3835M, 1986.

Los puntos de partida de los distintos debates e investigaciones pueden diferir, pero todos terminan haciendo recomendaciones sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

Cuando se analizan los debates nacionales e internacionales en torno a la educación surge invariablemente una pregunta: ¿por qué esta preocupación? Pienso que es importante encontrar respuestas no sólo a las cuestiones *sobre* la educación, sino también a la pregunta de *por qué* ésta recibe tantas críticas. La causa de que preocupen la educación y sus niveles de calidad es algo que raras veces se considera en los documentos y debates públicos, lo que motiva la escasez de análisis sobre este problema.

Aun cuando se observan algunos indicadores de que el nivel de calidad de la educación esta disminuyendo en algunos países (3), el número de estudios que prueban sin lugar a dudas la existencia de una crisis real de la educación es bastante reducido. Parece entonces que las raíces de las críticas vertidas contra la educación, así como de la preocupación por su calidad, se encuentran en un fenómeno de pérdida de confianza. *La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece constituir uno de los mayores desafíos para los profesores.*

Considerando la cantidad de estudios e investigaciones realizados o en curso sobre la calidad de la educación, el trabajo docente y la formación del profesorado, parece prácticamente imposible aportar nuevas ideas o hacer recomendaciones originales. Al parecer, todo está dicho, aunque en otros contextos y con finalidades distintas.

Sin embargo, se puede obtener una perspectiva original sobre los nuevos retos planteados a los profesores partiendo de la siguiente cuestión: ¿por qué hay que pensar que existen nuevos desafíos que los profesores no reconocen o a los que no responden en su trabajo cotidiano? O, en otras palabras, ¿de dónde proviene la preocupación pública por los profesores y su trabajo? (4). En este marco sería necesario, en primer lugar, analizar la relación entre educación y sociedad. Pero el estudio de algo tan complejo requiere un aparato conceptual que excede las posibilidades del lenguaje que se utiliza normalmente para hablar sobre la educación.

Francis Bacon mencionaba cuatro tipos de errores o ilusiones de los que tenemos que librarnos para alcanzar un conocimiento verdadero. Entre ellos, los *idola fiori* se relacionan con el poder del lenguaje sobre nuestro pensamiento. Suponemos, dice Bacon, que cada palabra que utilizamos corresponde a una parte de la realidad.

El modo en que utilizamos conceptos como educación y otros más complejos, como calidad de la educación, quizá no sea sino un "ídolo" incorporado al discurso público que rige nuestros pensamientos y modela el lenguaje referido a la educación. Quizá se trate, como indica el término, de un ídolo del mercado de las ideas educativas.

Para desarrollar un discurso referido a los nuevos retos planteados al trabajo docente y a la formación del profesorado el punto de partida más fructífero quizá sea determinar cómo se ve la educación desde las distintas perspectivas (y por qué) y de qué modo se perciben los roles y funciones de los docentes y de su formación.

En los estudios efectuados sobre el trabajo docente y la calidad de la educación son frecuentes las interpretaciones de la escuela que la presentan como si existiera en un vacío social. Los cambios experimentados por la educación se consideran fundamentalmente algo relacionado con la formación del profesorado (inicial o en el servicio) y la información que se suministra a los profesores en ejercicio.

---

(3) Cf. SMITH, M.: *Educational Reform in the United States.* París, O.C.D.E. Artículo presentado a la Conferencia conjunta Italia/O.C.D.E. "Calidad de la educación: el rol vital de los profesores", 1986.

(4) En un interesante artículo presentado a la reunión del Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria que tuvo lugar en Vaduz, el Director Honorario del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París, A. de Peretti, sostiene que el debate sobre la calidad de la educación se basa en una concepción mítica sobre esta última.

DE PERETTI, A.: *What is in Question? The Teacher, the School, or Culture Itself?* Estrasburgo, AS/CULT (38) 11, 29 de abril de 1986.

Compárese también BORDIEU, P.: "Rapport au Président de la République Française, au nom du Collegè de France", en CROISSANDEAU, J. M.: *Le guide du lycée.* París, Seuil, 1986.

Las escuelas son instituciones caracterizadas por poseer unas tradiciones y una forma específica de división del trabajo y también por el hecho de que los cambios sociales siempre les afectan, reflejándose en los niños que ingresan en ellas. En consecuencia, para transformarlas será necesario poseer un conocimiento profundo y detallado de qué factores determinan, limitan y hacen posible la actividad que se desarrolla en su interior.

Por tanto, la respuesta a nuestra pregunta debe basarse en lo que las escuelas pueden y no pueden hacer. Cualquier recomendación referida al cambio educativo debe partir de un análisis de sus marcos y limitaciones y de cómo se materializan éstos en los contextos concretos.

El tema de los nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado es amplio y abstracto. En cierto sentido, también lo es la educación. "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social", según el sociólogo francés Emile Durkheim (5). O, en palabras del filósofo americano John Dewey, "la educación es el control social de la vida" (6).

Este control se encuentra vinculado íntima e indisolublemente a la recreación de los valores e ideas culturales esenciales en toda sociedad. En consecuencia, la finalidad y el significado de cualquier forma de educación deben ser interpretados como parte de la sociedad a la que ésta sirve de su historia.

Así pues, el significado del concepto de educación es contextual, lo que implica que si se usa con referencia a un ámbito internacional adquirirá necesariamente un carácter abstracto.

En este informe no nos limitaremos a la descripción de los nuevos retos planteados a los profesores en su trabajo; pretendemos también indicar cuando menos por qué ciertos fenómenos se interpretan precisamente como desafíos. Esto supone poner de manifiesto el proceso de desarrollo de la educación y de algunas de sus funciones relacionadas con la sociedad y el Estado. De esta forma podremos elaborar algunos modelos interpretativos. Con dichos modelos y el contexto mental que configuran será posible entender los cambios y las percepciones de los retos planteados y proponer algunas respuestas.

## *Estructura del informe*

Ya hemos señalado que el tema "desafíos para los profesores y para la formación del profesorado" es amplio y complejo. La educación no es un fenómeno natural; sin embargo, y pese a lo obvio de esta afirmación, a veces parece que se contempla la educación y se discute sobre ella como si fuera más un fenómeno de la Naturaleza que algo social creado por el hombre. En palabras del filósofo de la educación Robert Gowin: "Cualesquiera regularidades que los investigadores descubran en los fenómenos educativos estarán determinadas por los seres en un contexto social. Los juicios normativos (normas, políticas, juicios de valor e ideales que dirigen la acción) condicionan en gran medida los fenómenos que se van a estudiar" (7). Puesto que la educación es una creación social, los desafíos que se plantean sólo pueden considerarse tales si se relacionan con sus finalidades y funciones propias.

Partiendo de aquí, estos desafíos se pueden agrupar según una dicotomía simple:

*a)* Los desafíos articulados en el mundo y planteados a las escuelas, es decir, cambios en las demandas sociales planteadas, la enseñanza que repercute en los fines y currículos, así como en las ideas pedagógicas y didácticas.

*b)* Desafíos planteados en la situación de trabajo, es decir, cambios en las condiciones de trabajo y en las exi-

(5) DURKHEIM, E.: *Education et sociologie.* París, Alcan, 2.ª ed., 1992. (Traducción al inglés de Giddens, A.: Emilie Durkheim, selected writings. Londres, Cambridge University Press, 1972, pág. 204). (Traducción española: *Sociología y Educación.* Barcelona, Península, 1972).

(6) DEWEY, J.: *Democracy and Education.* Nueva York, Macmillan Publishing Co., 1916 (Traducción española: *Democracia y Educación.* Buenos Aires, Losada, 1978).

(7) GOWIN, D. B.: *Artifactual regularities in educational research.* Comunicación presentada a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, febrero de 1973, Nueva Orleáns, Ithaca, Cornell University, 1973, pág. 10.

gencias planteadas a la actividad docente; cambios en el repertorio comportamental y las condiciones de partida de los alumnos; cambios en el conocimiento que debe ser transmitido y en los conocimientos sobre métodos de enseñanza, didáctica, etc.

Ambos tipos de desafíos pueden, como es obvio, tener las mismas raíces o causas, pero diferirán en las formas que adoptan dentro y fuera de la escuela. Un cambio en la opinión pública sobre la escuela puede influir en las demandas sobre la educación y, al mismo tiempo, repercutir en el comportamiento de los alumnos, que tendrá efectos a su vez sobre la situación de enseñanza.

La *finalidad* principal de este informe es señalar algunas cuestiones clave de los cambios sociales que tienen lugar en la actualidad y afectan a los sistemas educativos, repercutiendo en el trabajo docente y en la formación del profesorado.

Una vez establecida la distinción entre los desafíos que se presentan dentro y fuera de las escuelas y teniendo en cuenta nuestros propósitos, el modo más "lógico" de desarrollar el análisis y la argumentación es elaborar un marco conceptual esquemático susceptible de ser utilizado en un proceso paulatino que vaya desde análisis amplios de los cambios sociales generales a una consideración más concreta de los desafíos que específicamente se plantean a los profesores en su trabajo. En otras palabras, un marco que nos permita vincular los aspectos generales de la estabilidad y el cambio de los sistemas educativos a las cuestiones concretas referidas a los nuevos desafíos que los docentes afrontan en el desarrollo de su actividad.

# I. Educación

Los nuevos desafíos a que venimos refiriéndonos son, evidentemente, una consecuencia de lo que la sociedad percibe como cambios en las funciones de la educación: sus fines, su responsabilidad y sus presuntos efectos. Pero las distintas funciones atribuidas a la educación reflejan también su trayectoria pasada y cómo ha sido percibida y valorada. Ello significa que la búsqueda de nuestro aparato conceptual debe comenzar por un análisis de tipo histórico/sistemático. Confrontar las limitaciones y posibilidades de la educación con las actuales transformaciones sociales y educativas permite no sólo identificar los nuevos desafíos planteados en el ámbito educativo, sino valorar sus efectos sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

En este capítulo intentaremos aclarar algunos conceptos que formarán la "sintaxis" de la construcción de nuestro texto. Dichos conceptos se presentarán en el marco de una exposición histórica cuya finalidad es señalar las contradicciones entre la estabilidad y el cambio en la historia de la educación.

## *La constitución de las escuelas*

"L'éducation, si l'on entend par là toute aide apportée à la vie, est aussi vieille et ample que l'humanité: l'anthropologie culturelle devrait figurer au sein des sciences de l'éducation. Dès les origines, un certain rituel social a dû transmettre oralement la sagesse du groupe, faite de coutumes et des règles les plus propres à la survie, un ensemble méritant déjà le nom de culture. Mais, dès l'abord aussi, l'éducation acquiert le caractère (qui a largement subsisté) de fixité, de réiteration, parole à oreilles, élocution à memoire. Et peut-être est-ce cette volonté de fixité irrévocable qui a engendré l'écriture, à son tour facteur de renforcement de fixité" (1).

Es evidente que no se puede determinar el momento en que la escuela se constituyó como institución. La educación (la reproducción cultural de la sociedad) es parte de la vida humana y social. O, retomando la cita anterior de Durkheim: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica" (2).

---

(1) MIALARET, G.; y VIAL, J.: *Histoire Mondiale de l'éducation,* vol. 1. Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pág. 1.

(2) DURKHEIM, E.: *Éducation et sociologie.* París, 1992. (Traducción al inglés de GIDDENS, A.: *Émile Durkheim Select Writings.* Londres, Cambridge University Press, pág. 204). (*Educación y Sociología.* Barcelona, Península, 1975).

El modo en que se configura la transmisión educativa está relacionado con la estructura económica, social y cultural que le sirve de marco.

En una sociedad caracterizada por una división del trabajo limitada y una cultura de alguna forma homogénea, la crianza del niño en el "hogar" (el poblado o lo que constituya el contexto social primario) basta para la reproducción social. Imitando a sus padres, el niño aprende a identificarse con su cultura y a desenvolverse en su mundo. En una sociedad de este tipo la educación se basa en un consenso y en una relación directa con el mundo natural.

Una sociedad así proporciona un contexto para la educación de los niños en el cual, presumiblemente, ninguna persona en particular (ni siquiera los padres biológicos) es responsable del proceso de reproducción social: cualquier individuo calificado para la producción puede tomar a su cargo la tarea de enseñar las destrezas, conocimientos, palabras, valores y creencias que se relacionan con la satisfacción de las necesidades y el sentido de la vida. El valor y significado del trabajo, es decir, su moral, se aprenden al mismo tiempo que se interiorizan los conocimientos y destrezas necesarios para su realización. La reproducción de los conocimientos y destrezas de la producción está relacionada indisolublemente con los valores e ideas culturales esenciales para la educación moral.

En una sociedad desconocedora de la escritura los rituales constituyen una institución primitiva de la reproducción cultural. "Dans une société dépourvé de documents écrits, les dimensions de l'emmagasinage s'étendront de la simple énonciation au mythe approfondi et á la longue épopée, en passant par l'hymne rituel. Une culture orale se retrouvera dans un ensemble succint d'information emmagasinées, directives ou descriptives, exprimées dans une langue y rythmique s'eloignant de l'idiome vernaculaire et qui peut-être considére comme enclave dans le discours pratiqué dans les limites de cet idiome" (3).

Pero tanto los rituales como los conocimientos sociales y culturales están vinculados a los modos de producción. Cuantos más símbolos y representaciones mentales se crean, más necesaria se hace una institución dedicada específicamente a la educación de los miembros de la sociedad. Desde este punto de vista, los ritos y rituales pueden considerarse una forma primitiva de escuela.

Con la aparición de la escritura, la conservación de tradiciones puede adoptar nuevas formas y, por otra parte, el lenguaje escrito requiere una enseñanza específica. Las formas de enseñanza se hacen más permanentes y tienden a fijarse en espacios y lugares específicos.

## *Dos conceptos básicos*

Hasta ahora hemos utilizado dos conceptos básicos: la producción social y la reproducción social.

La *producción social* abarca no sólo la producción de objetos materiales y de las cosas necesarias para la vida, sino también la creación de símbolos, la organización y evaluación de los objetos y, al mismo tiempo, la generación de las condiciones sociales necesarias para que ella misma pueda continuar. La producción incluye, pues, tanto el trabajo intelectual como el manual.

La *reproducción social* está compuesta por aquellos procesos a través de los cuales se reproducen la base material y la cultura existentes, los conocimientos, destrezas y valores y el trabajo en un sentido amplio. La educación y la enseñanza son procesos de transmisión por cuyo medio la cultura es reproducida y transmitida a la generación siguiente.

Cuando en una sociedad los procesos de producción y reproducción se encuentran inextricablemente unidos, los problemas de la reproducción se relacionan íntimamente con los de la producción. El niño aprende los conocimientos y destrezas necesarios para la producción participando en ella. No hay necesidad de un lenguaje especial *para* la educación, ni de pensar en términos de objetivos, fines y métodos de enseñanza. Los problemas del aprendizaje forman parte de la producción. El que un individuo aprenda con lentitud supone una reducción del ritmo productivo. Los resultados de la enseñanza se traducen al lenguaje de la producción.

(3) MIALARET, G.,; y VIAL, J.: *op, cit.*, pág. 31.

Con la aparición del mercado de trabajo y la división del trabajo, las relaciones entre producción y reproducción se hacen más abstractas. La educación obligatoria puede ser considerada, como se verá más adelante, una consecuencia de estos cambios sociales básicos. Al mismo tiempo, es un producto de las nuevas ideas sobre la relación entre Estado y sociedad: con ella será posible educar al nuevo ciudadano.

Estas consideraciones, pese a su brevedad, indican el modo en que utilizaremos el marco conceptual para mostrar cómo se constituyeron las escuelas y desarrollaron las tradiciones de la enseñanza escolar y podremos identificar en ellos la aparición de la educación obligatoria.

## *La institucionalización de la escuela*

Hasta cierto punto, el concepto de sociedad puede definirse desde el punto de vista de la inculcación de una forma de reglamentación legal, una ley. Mediante esta ley se rige la sociedad. La ley y los procesos legislativos requieren que exista en la sociedad un grupo específico capacitado para su interpretación. A medida que la sociedad y la política, en el sentido general de ambos términos, van tomando forma, también lo hace la escuela. Con este *ordenamiento* de la enseñanza se van configurando las ideas sobre la educación y la sociedad.

En la sociedad dividida en castas de que hablaba Platón, sólo la clase dominante recibe educación, concretamente una educación política, o sea, "una formación orientada al arte de guardar su ganado humano" (4). En la época clásica las escuelas educaban para el gobierno del Estado. En Atenas la formación de la clase alta tenía la finalidad de inculcar en el niño cierto gusto y competencia general, mientras que en Roma se centraba en el dominio de los medios específicos que necesitaba el individuo para ocupar su puesto en la sociedad.

Con el desarrollo social y la aparición del Estado se crearon instituciones académicas a fin de dotar a los individuos pertenecientes a las clases dominantes de las destrezas intelectuales necesarias para el ejercicio del gobierno. Pero la relación entre, por una parte, la Ley y el Estado y, por otra, la sociedad es una relación de legitimidad. La legislación puede estar vinculada al poder físico real o bien a conceptos más abstractos. Con el desarrollo del cristianismo, la reglamentación de la sociedad se vinculó a la religión. En el camino hacia la tierra prometida, Dios entregó su Ley a Moisés, escrita en piedra.

En Atenas y Roma la transmisión de conocimientos por medio de la educación no tenía como fin influir en la personalidad, sino confirmar la posición social del niño y dotarle de lo necesario para que desempeñara su papel en la política, así como para socializarle en su subcultura de origen. El cristianismo, por el contrario, adquirió muy pronto la concepción de que en cada uno de nosotros hay un modo de ser subyacente del que se derivan las formas particulares de inteligencia y sensibilidad y en el que éstas encuentran su unidad; y es precisamente a dicho modo de ser donde hay que acceder si realmente se pretende llevar a cabo la auténtica tarea del educador y producir un efecto duradero. De acuerdo con la creencia cristiana, formar a un hombre no es embellecer su mente con ciertas ideas o permitirle que adquiera hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de su inteligencia y su voluntad que le haga ver la realidad total desde una perspectiva determinada... "El cristianismo consiste esencialmente en una cierta actitud del alma, un cierto *habitus* del ser moral. Fomentar esta actitud en el niño es, pues, el fin esencial de la educación" (5).

La diferencia entre la educación antigua y la cristiana se basa en la idea de conversión. Esta conversión puede ser repentina, pero también darse como resultado de una transformación gradual; esto último es lo que se pretende conseguir con la educación.

Esta línea de pensamiento ha seguido ocupando un lugar central en la educación, aun cuando en general la motivación religiosa que la sostenía ha desaparecido. El fin de la educación consiste en orientar a la persona de cierta manera, hacia un modo de pensar humano.

---

(4) Cf. TAYLOR, A. E.: *Plato: The mand and his work,* pág. 269. Cita de POPPER, K. R.: *The open society and its enemies, vol. 1: Plato.* Londres, Routledge and Keagan Paul, 1966, pág. 46. (*La sociedad abierta y sus enemigos.* Buenos Aires, Paidós, 1967.) Véase *República,* 416a.

(5) DURKHEIM, E.: *op. cit.* (Traducción al inglés de GIDDENS, A.: *op. cit.*, págs. 206-207.)

También la interpretación de la escuela adquiere rasgos específicos. La escuela no puede ser considerada tan sólo un lugar donde se imparten ciertas enseñanzas. Es algo más que una entidad material, es un ambiente, un contexto, para una formación moral cuyo concepto no se alcanza cuando se habla en términos de escuela, sociedad y cultura escolar. La escuela se ha convertido en una organización especial con fines e ideas incorporados a su existencia y que, con el tiempo, formarán parte de su propia "autocomprensión".

"La idea de la escuela como ambiente moral organizado se nos ha hecho tan familiar, que llegamos a creer que las cosas siempre han sido así. Sin embargo, vemos que esta idea tiene un origen relativamente tardío, que sólo apareció, y no hubiera podido ser de otra forma, en un momento concreto de la Historia... Sólo vio la luz cuando se formaron sociedades para las que la verdad de la cultura humana consiste, no en la adquisición de ciertas prácticas o hábitos mentales específicos, sino en una orientación general de la inteligencia y voluntad: es decir, cuando estas sociedades alcanzaron un nivel suficiente de idealismo. A partir de entonces, el fin de la educación fue inevitablemente dar al niño el impulso necesario en la dirección adecuada, siendo esencial que esto pudiera organizarse de modo que produjera el efecto profundo y duradero que se esperaba" (6).

En la Edad Media se creó y consolidó un sistema educativo completo. Además de las escuelas de las catedrales y abadías se formó un nuevo cuerpo de enseñanzas, cuya influencia posterior ha sido tan importante, que ni siquiera actualmente se puede comprender la educación, en cuanto división en disciplinas y organización de éstas, sin tenerlo en cuenta. Se estableció un currículo que definía los conocimientos que debían dominarse y en qué orden. Esta organización de la labor educativa supuso la institucionalización de la educación.

La organización de la enseñanza se refleja en la evolución del uso de la palabra currículo. En la Edad Media se utilizaban principalmente los términos *studium* y *ordo* y, más adelante, *ratio, fórmula* e *institución* para designar el orden de los estudios. En los siglos XVI y XVII se empleó el término *curriculum* para indicar el proceso temporal, repetido año tras año. Durante la Ilustración otros términos nuevos, como "Lehrplan" en Alemania, sustituyeron a un "curriculum", aunque con un significado distinto, al designar un documento donde se especificaban los estudios de cada curso. El término, sin embargo, sobrevivió en los países anglosajones y actualmente está reapareciendo en la literatura alemana y nórdica sobre educación (7).

La institucionalización y organización de la actividad educativa (e, igualmente importante, el desarrollo de un lenguaje *sobre* la educación) permitió la incorporación a la actividad educativa de nuevas funciones además de las relacionadas con la Iglesia. La formación de los Estados nacionales exigió un nuevo tipo de funcionario civil. Los cambios fundamentales producidos en la estructura social y la relación entre sociedad y Estado hacían necesarios individuos capaces de desempeñar las tareas legislativas y administrativas. La organización de la educación y de sus formas aportó una base sobre la cual formar a las personas para el ejercicio de estas nuevas funciones.

Evidentemente, estas relaciones no pueden ser interpretadas como cadenas causales. Se trata de fenómenos que se afectan mutuamente en una red de conexiones muy compleja. Lo que necesitamos identificar es, por una parte, la relación entre poder y educación y, por otra, la relación entre un tipo específico de conocimiento transmitido por la educación y el poder en la sociedad, mediado por el Estado o por la Iglesia.

Bajo esta organización e institucionalización de la actividad educativa no sólo se produjeron transformaciones en los modos de producción, sino cambios de mentalidad. En general, a mediados del siglo XVI se habían constituido ya las grandes naciones europeas. El mundo cristiano, caracterizado por su homogeneidad, se fragmentó en entidades necesitadas de identidades morales e intelectuales nuevas, vinculadas a los contextos nacionales. La educación fue utilizada para formar dichas identidades. Citando una vez más a Durkheim: "Éste fue el proceso fundamental de la Reforma, el otro aspecto del Renacimiento: la consecuencia natural del movimiento hacia la

(6) DURKHEIM, E.: *op. cit.* (Traducción al ingles de GIDDENS, A.: *op. cit.*, pág. 212.)

(7) Cf. BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. Munich, Juventa Verlag, 1980.

individualización y la diferenciación que tuvo lugar en aquellos días en el seno del todo homogéneo que era Europa..."

DURKHEIM habla de dos "grandes corrientes educativas" surgidas en el siglo XVI.

*La primera* puede considerarse representada por la obra de Rabelais. Se trata de un ideal construido sobre temas renacentistas: "Una necesidad de enriquecer la naturaleza humana en todos los sentidos, pero sobre todo un gusto intemperado por la erudición, una sed de conocimientos que nada puede saciar". (8) En 1530 Rabelais publicó un conjunto de textos sobre educación en forma de relato sobre el gigante Gargantúa. Tras concluir sus estudios, el gigante funda un monasterio en el que se manifestaba su pensamiento educativo. La vida en el monasterio no se organiza mediante leyes y normas, sino según la voluntad del individuo. La única regla era hacer lo que cada uno deseara. Sin embargo, todos habían sido educados de tal forma que cada uno dominaba cinco o seis idiomas, que leía y escribía correctamente.

Como representante de *la segunda* corriente se cita a Erasmo, para quien el núcleo de la educación se reducía a la cultura literaria y el estudio de la Antigüedad clásica. Su programa educativo se puede resumir en cuatro puntos: religiosidad, estudio de las artes liberales, aptitud para la vida práctica y buenos hábitos. "Un nuevo tipo de formalismo sucedía al formalismo gramatical del período carolingio y al formalismo conceptual de la escolástica: el formalismo literario" (8).

## *Cuatro períodos en el desarrollo de la educación*

Resumiendo todo lo visto hasta ahora, distinguimos cuatro períodos en la historia de la educación:

*Un período de formación* en el que se configuran las ideas sobre la educación y sus fines. Se observa también la primera organización del conocimiento, que se divide en dos bloques: el *trivium* y el *quadrivium.*

*Un segundo período,* durante la Edad Media, en el cual se institucionaliza y organiza la actividad educativa. Nace también un lenguaje sobre la educación.

*Un tercer período* en el que la formación literaria ocupa el lugar fundamental: la enseñanza se centra en determinados textos; el modo de leerlos e interpretarlos se convierte en la base de lo que se entendía por conocimiento.

Se distingue también un *cuarto período* en el siglo XVIII, con el nacimiento de una cultura histórica y científica.

En estos cuatro períodos la educación se desarrolló como parte de un aparato ideológico vinculado a la Iglesia o al Estado.

## *Educación obligatoria*

La educación obligatoria se hizo realidad en la mayor parte de las naciones europeas a mediados del siglo XIX. En las décadas de 1830 y 1840 se aprobaron distintas leyes sobre escolarización obligatoria en casi todos los países de Europa. El Estado asumía una serie de funciones en materia de educación que antes habían desempeñado los grupos sociales primarios.

En este contexto se deben señalar al menos dos componentes que subyacen al establecimiento de la educación obligatoria.

*En primer lugar* se produjeron una serie de transformaciones en el orden económico. Por ejemplo, la racionalización de la agricultura durante los siglos XVIII y XIX en varios países europeos transformó los modos de producción. El desarrollo de nuevas fuentes de energía sirvió de base a la industrialización. Una serie de cambios básicos en la estructura del capital supusieron la aparición de un nuevo orden económico. Por último, una nueva división del trabajo acentuó la diferenciación en el seno de las sociedades occidentales.

Una consecuencia de la racionalización de la agricultura fue la proletarización creciente de los trabajadores agrícolas, proceso que supuso la creación de una reserva de mano de obra que contribuyó a la rápida expansión de la industria.

(8) DURKHEIM, E.: *op. cit.* (Traducción al inglés de GIDDENS, A.: *op. cit.*, pág. 212.)

*Segundo,* la industrialización incipiente y la racionalización de la agricultura, junto con el fenómeno migratorio, modificaron la estructura social europea. El Estado Absoluto empezó a perder solidez. Las transformaciones económicas repercutieron en las pautas, el control y las relaciones sociales. Este aumento de la complejidad social se refleja en las formas adoptadas por la educación. El sistema de inculcación espontánea de normas y reglas empezó a manifestar sus limitaciones, planteándose la necesidad de que el sentido común se interiorizara en forma de código moral.

El proceso de industrialización incidió también sobre la estratificación de la burguesía. Los nuevos estratos de la burguesía tradicional se basaban en las calificaciones educativas de sus miembros, además de en la propiedad de capital mueble. Surgió una nueva clase media que planteó sus exigencias al Estado, algunas de las cuales estaban referidas a la educación (9).

Así pues, una de las causas del establecimiento de la educación obligatoria fue la necesidad de un nuevo orden social y moral derivada de los cambios ocurridos en la sociedad europea. Un segundo factor causal lo constituyeron las transformaciones ideológicas y las demandas políticas, que provocaron una modificación de las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Gran parte de las exigencias planteadas a la educación pública se formularon conforme a las ideas de la Ilustración. En muchos de los países no confesionales, las nuevas ideas produjeron conflictos entre la Iglesia y el Estado. El ejemplo más llamativo se dio probablemente en Portugal, donde, en 1772, ya se había aprobado una ley sobre la educación pública, motivada entre otras razones por el enfrentamiento entre Iglesia y Estado durante el gobierno del marqués de Pombal (10).

Llegados a este punto, conviene hacer una distinción. La institucionalización de la actividad educativa de la Edad Media no tuvo su raíz en un cambio de las relaciones entre los procesos de producción y reproducción, y no puede explicarse por aquél, aunque la constitución de las escuelas se ponga en relación en un sentido más profundo con la reproducción y el dominio de determinados conocimientos y texto y con la necesidad de educar a quienes iban a trabajar para el Estado o la Iglesia. *Sin embargo,* la interpretación del establecimiento de la educación obligatoria requiere entender el fenómeno precisamente como una consecuencia de las transformaciones básicas de los procesos de producción y reproducción.

Anteriormente se han señalado dos contextos sociales básicos: la producción y la reproducción. Cuando estos procesos fundamentales se separan y se fragmentan, aparece un nuevo complejo de problemas educativos. *Qué* enseñar y *cómo* dejan de ser cuestiones circunscritas a la educación de grupos sociales específicos para convertirse en un problema pedagógico referido a la educación de todos los ciudadanos. Por otro lado, las respuestas a dichas cuestiones ya no se encuentran en el contexto de la producción. Se han convertido en una abstracción que ha de ser conceptualizada en otro ámbito. Los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan, pues, de estar determinados por el contexto inmediato: hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un *texto.* En la educación pública obligatoria no existe un *contexto* que, *por sí solo,* organice el conocimiento valioso. Es necesario efectuar una *selección.*

Dicha selección tendrá que ser organizada, y deberán desarrollarse formas de enseñanza; en otras palabras, la teoría y la práctica de la educación se convierten en una necesidad.

*En resumen:* el establecimiento de la educación obligatoria se debe considerar la consecuencia de una red de transformaciones económicas, sociales e ideológicas. La educación obligatoria es una respuesta tanto a un cambio en el orden moral y a la necesidad de nuevos métodos de interiorización de hábitos y actitudes morales en una sociedad compleja, como a las reivindicaciones ideológicas de elevación del nivel educativo de la población y lucha contra el analfabetismo. Con el establecimiento de la escolarización obligatoria se crea un nuevo contexto educativo y nace un nuevo tipo de educación.

Este nuevo tipo de educación ha de responder a las cuestiones fundamentales de qué se entiende por conocimiento valioso y qué contenidos deben ser seleccionados. Las respuestas se en-

(9) Compárese, por ejemplo, con NEALE, R. S.: *Class and ideology in the nineteenth century.* Londres, Sage Publication, 1972.

(10) Compárese con DE OLIVEIRA MARQUÉS, A. H.: *History of Portugal,* segunda edición. Nueva York, Columbia University Press, 1976, págs. I: 300, I: 422-423, II: 29-30.

cuentran a menudo en las escuelas tal como éstas existían y, en tal sentido, las nuevas formas de enseñanza adoptan diversas tradiciones anteriores en los aspectos formal, organizativo y, hasta cierto punto, de contenido. Como es obvio, esto no significa una reincorporación de los currículos de la tradición academicista clásica, ya que la selección de contenidos es diferente; sin embargo, sobrevive la concepción del conocimiento como algo de carácter eminentemente literario y vinculado al estudio de los textos.

El establecimiento de la educación obligatoria supondrá en el futuro la coexistencia de dos tradiciones educativas que se diferenciarán en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección de contenidos, aunque compartirán un fondo común de aspectos organizativos y concepción del conocimiento.

## *La educación como ciencia*

En la mayor parte de los países europeos la ciencia de la educación surgió del tronco de la filosofía y se desarrolló básicamente en la línea de una parte de la pedagogía herbartiana.

En las primeras décadas del siglo XIX nació, con la obra de Johann Friedrich Herbart (11), la primera teoría comprensiva de la educación. Herbart sucedió a Kant en la cátedra de Filosofía de Königsberg a partir de 1809 y posteriormente fue profesor en Gotinga. Introdujo en sus clases cuestiones educativas y comenzó a sistematizar una serie de ideas básicas en el campo de la pedagogía y de la didáctica. La teoría desarrollada por Herbart puede considerarse el primer intento profundo de convertir a la educación en una disciplina científica.

La teoría de Herbart es un sistema con una estructura lógica imposible de resumir adecuadamente en pocas palabras. A costa de incurrir en una simplificación, diremos que se compone de dos partes fundamentales.

El punto de partida es el alma del niño que va a ser educado; el fin de la educación consiste en formar un carácter moral. Así pues, *una parte fundamental* de la pedagogía es la creación de fines y la selección de contenidos, ambos aspectos, según Herbart, deben tener su fundamento en la ética. *La segunda parte fundamental* la constituye el proceso de transmisión, que depende de la psicología. Con ayuda de esta ciencia es posible indicar el camino que necesariamente ha de seguirse para alcanzar el fin de la educación, esto es, el carácter moral.

Por tanto, la educación como ciencia se debe constituir sobre la adquisición de conocimientos en dos áreas básicas: la selección y organización de los contenidos de la enseñanza y el modo de transmitir estos contenidos. "La educación es la ciencia que el educador necesita por el hecho de serlo. Pero también debe dominar la ciencia que ha de transmitir. Yo no puedo concebir la educación sin la instrucción e, inversamente, no conozco instrucción alguna que no eduque" (12).

En un estudio sobre la influencia de la pedagogía herbartiana en el desarrollo de la educación y de la pedagogía en Finlandia, Stormbom escribe: «Herbart consiguió situar el trabajo de investigación en el campo educativo en la corriente científica. Gracias a la teoría herbartiana fue posible estudiar y crear un "Lehrplanaggregat". Herbart aspiraba con su trabajo a desarrollar un sistema curricular, una totalidad funcional en que las partes estuvieran cuidadosamente planificadas en su relación con el todo... Ello convirtió a la enseñanza en educativa ("erziehend")» (13).

La obra de Herbart fue la primera teoría general de los fenómenos y problemas educativos y se constituyó en la base

(11) Véanse, por ejemplo:

HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik.* Bochum, 1806 (*Pedagogía general derivada del fin de la educación.* Madrid, La Lectura, 1935).

KEHRBACH, K. (comp.): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronogischer Reihenfolge. Lagen-sala. Beyer & Sohne. 1887 (segunda edición, 1902).*

Compárese también con:

HOLSTEIN, H.: *Bildungsweg und Bildungsgeschehen. Der Bildungsprozess bei Kant, Herbart und Fröbel,* Dusseldorf, Henn Verlag, 1965.

STORMBOM, J.: *Pedagogik och didaktik. Den harbartianska grunden. En studio me utganspunkt i tres pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd pa den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland.* Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, núm, 13. Instituto de Educación de Estocolmo, Malmoe, Liber/CWK/Gleerup, 1986. (resumen en inglés).

(12) HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik.* Bochum, 1806, pág. 33.

(13) Cf. DURKHEIM, E.: *Les formes élémentaires de la vie religieuse.* París. 1912 (*Las formas elementales de la vida religiosa.* Madrid, Akal, 1982).

científica de la educación. También tuvo efectos prácticos. Fue formulada cuando se había establecido la educación obligatoria y surgieron los nuevos centros de formación del profesorado. En este último campo, las ideas y sistematizaciones herbartianas adquirieron una gran importancia en casi toda Europa. Numerosos educadores viajaron a Alemania y Suiza para recibir las nuevas enseñanzas. Jena y Leipzig se convirtieron en centros de formación del profesorado donde se seguían las teorías de Herbart, que asimismo fueron desarrolladas gracias al trabajo de estudiantes de ambas instituciones, como Ziller y Rein. A finales del siglo XIX la influencia de la pedagogía de Herbart en la formación del profesorado se había generalizado, asistiéndose a la fundación de numerosas sociedades herbartianas en Europa.

Pero muy pronto la pedagogía herbartiana empezó a ser cuestionada y acusada de excesivamente rígida, iniciándose así otra reforma de la pedagogía. Las nuevas ideas se plantearon contra la pedagogía herbartiana y, en consecuencia, terminaron incorporando sus aspectos esenciales. Un ejemplo ilustrativo de esta herencia es el papel de la psicología en la actual formación del profesorado.

El desarrollo de un lenguaje *sobre* la educación, iniciado en la Edad Media, alcanzó a finales del siglo XIX el nivel de un lenguaje científico cuya finalidad era guiar la práctica educativa. El lenguaje sobre la educación posee un carácter científico no sólo como descripción de los fenómenos educativos, sino en el sentido de que indica las relaciones entre los fines de la educación, la capacidad de aprendizaje del niño y la selección y organización de los contenidos de enseñanza. El desarrollo de una educación para todos los ciudadanos exigía una ampliación del lenguaje utilizado para referirse a ella como medio para su planificación y administración, así como para la formación del profesorado. Uno de los principales instrumentos —si no el fundamental— de la gestión de la educación era la formación del profesorado.

## *El nacimiento del profesor*

La historia de la formación del profesorado refleja el desarrollo de la educación.

Considerando las dos corrientes generales en que se dividió la educación occidental, es posible indicar la gestación y desarrollo de la profesión docente.

En la escuela escolástica o académica la identidad del profesor se configuraba en una estrecha relación con los textos que había que reproducir y con los conocimientos que se transmitían. En un sistema escolar basado en el reclutamiento selectivo del alumnado los aspectos pedagógicos de la enseñanza planteaban relativamente pocos problemas. El niño incapaz de seguir las enseñanzas impartidas tenía que abandonar la escuela. Esto se reflejaba en la literatura pedagógica de la época, centrada más en los fines de la labor educativa y en los textos que se debían reproducir que en los métodos de enseñanza. Por supuesto, se dieron excepciones a este modelo general. Un ejemplo fue el desarrollo de métodos de enseñanza de la educación jesuítica, en la cual la aptitud del niño y el proceso de aprendizaje guiaban el desarrollo de los métodos de enseñanza (14).

Retrocediendo en la Historia, es obvio que el pensamiento educativo debía, antes de poder cuestionar y desarrollar métodos de educación y de enseñanza, descubrir al niño como niño, esto es, como una personalidad en crecimiento. Ya en tiempos de Quintiliano se apreciaban algunas tendencias en este sentido. En *De institutione oratoria* (94 d. de C.) Quintiliano habla claramente de la educación como actividad social y parece opinar que el niño es una persona en crecimiento (15). Pero habría que esperar un milenio para que tuviera lugar el descubrimiento de la infancia. "No hay duda de que el descubrimiento de la infancia se inició en el siglo XIII y que pueden detectarse sus progresos en la historia del arte de los siglos XV y XVI. Pero cuando este desarrollo se muestra en toda su plenitud y significación es a partir de finales del siglo XVI y durante el siglo XVII" (16).

---

(14) DURKHEIM, E.: *L'évolution pédagogique en France.* París, Presses Universitaires de France, 1938 (*Historia de la educación... La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, La Piqueta, 1982).

(15) Cf. SMAIL, W. M.: *Quintilian on education.* Oxford, Oxford University Press, 1938.

(16) ARIÉS, P.: *L'enfant et la vie familiare sous l'ancien regime.* París, Librairie Plon, 1960. (Traducción inglesa: *Centuries of childhood. A social history of family life.* Nueva York, Vintag Bools, 1962, pág. 47.)

En la Ilustración el interés por el niño y su educación tomó nuevos derroteros. Con el pensamiento educativo de Locke se formula un nuevo principio para la educación (17). En el "Emilio", Rousseau habla de una contradicción entre la educación del ser humano y la educación del ciudadano. "La elección es ésta —escribe Rousseau— porque ambas cosas no pueden hacerse al mismo tiempo" (18). En realidad, dicha elección ya estaba hecha. Con el establecimiento de la educación obligatoria la cuestión dejó de ser, utilizando la terminología de Rousseau, "estado de naturaleza o estado social"; la educación del ciudadano se había convertido ya en una necesidad.

En la educación pública obligatoria la tarea consiste en educar al niño para que se haga un ciudadano con una identidad moral y nacional específica. En una escuela obligatoria para todos, los métodos de enseñanza tradicionales empezaron a presentar problemas. Las exigencias planteadas a los profesores eran muy distintas de las propias de la escuela selectiva. La obra de Herbart debe entenderse en este contexto: a partir de la construcción de una teoría general de la pedagogía y la didáctica, pudieron desarrollarse nuevos métodos de enseñanza y una nueva formación del profesorado. Paulatinamente, se organizaron los métodos de enseñanza. El desarrollo de un lenguaje sobre la didáctica permitió enseñar a enseñar.

Así pues, con el establecimiento de la educación obligatoria aparecieron los profesionales de la enseñanza. Por otra parte, la formación del profesorado siguió alternativamente las dos tradiciones educativas que hemos indicado: un primer tipo de formación con sus raíces en la enseñanza universitaria y otro impartido en instituciones especializadas. Este doble sistema aún prevalece en Europa. En la mayoría de los países existen escuelas para la formación de los profesores de enseñanza primaria y los profesores de aula, mientras que el profesorado de secundaria y el que se especializa en alguna asignatura adquiere su formación en las universidades. Dinamarca parece la excepción en lo relativo a la formación del profesorado de las escuelas de asistencia obligatoria: sólo existe un tipo de formación para todos los enseñantes.

Ambas corrientes han seguido trayectorias distintas en el proceso de profesionalización de la actividad docente. En la *primera,* la formación impartida a los futuros profesores y la independencia de que disfrutan se relacionan con el dominio de conocimientos académicos específicos (y también de conocimientos prácticos, con la expansión contemporánea de la formación profesional). En la *segunda,* la formación y el *ethos* que reciben los futuros docentes se inscriben en una profesión pedagógica en la cual la identidad de sus miembros se constituye a través del trabajo con un tipo específico de niños.

La distinción que venimos realizando entre ambas tradiciones (y roles) docentes no es tan fácil de establecer. Se trata de una simplificación de un fenómeno mucho más complejo. Sin embargo, esta distinción, teniendo presentes sus antecedentes históricos, nos servirá de fundamento para el análisis que emprenderemos a continuación.

## II. La transformación de la escuela

Al referirnos al establecimiento de la educación obligatoria proponíamos una explicación bastante simple, basada en dos conceptos fundamentales (producción social y reproducción social) en las relaciones existentes entre ellos. Argumentábamos que el desarrollo económico de la agricultura y el proceso posterior de industrialización supusieron una ruptura de la continuidad entre la producción y la reproducción. Surgió un mercado de trabajo, el control social experimentó una transformación y se plantearon nuevas exigencias a los ciudadanos. El Estado intervino en los procesos de la reproducción cultural y social, intervención que, en una primera fase, consistió en alfabetizar a la población y garantizar un orden moral.

Hacia finales del siglo XIX las funciones de la educación se habían transformado radicalmente. Los cambios sociales y el crecimiento del trabajo asalariado trajeron consigo un nuevo tipo de producción. La educación era considerada cada vez más un instrumento para restablecer los vínculos perdidos entre la enseñanza y el trabajo (entre la producción y la repro-

(17) Cf. LOCKE, J.: *An essay concerning human understanding* (edición de A. D. WOOZLEY). Nueva York, New American Library, 1964 (*Ensayo sobre el entendimiento humano.* Madrid, Editora Nacional, 1980).

(18) ROUSSEAU, J. J.: *Émile ou traité de l'éducation, 1762* (*Emilio o Tratado de la Educación.* Madrid, EDAF, 1978).

ducción). Se formularon peticiones para la creación de una formación profesional y se criticaba a la escuela por su aislamiento de la sociedad. Había nacido un universo social nuevo en el que la educación se había convertido *tanto* en un instrumento político para la creación de la nueva sociedad *como* en una forma de conseguir entrar en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, la sociedad, cada vez más compleja, se hacía también progresivamente invisible para sus miembros; se esperaba, pues, de la escuela que convirtiera en visible lo invisible. O, en palabras del filósofo americano John Dewey en una conferencia pronunciada un año antes del cambio de siglo:

"El sistema fabril ha dejado atrás al sistema productivo basado en la unidad familiar y vecinal. Los que estamos hoy aquí no tenemos más que retroceder una, dos o, como máximo, tres generaciones para encontrar un tiempo en que la unidad familiar era prácticamente el centro en el que confluían todas las formas profesionales típicas... Los niños, a medida que aumentaba su fuerza y su capacidad, eran iniciados gradualmente en los misterios de los diversos procesos productivos. Se trataba de un asunto de interés personal e inmediato que llevaba incluso a la participación... En la actualidad, la concentración industrial y la división del trabajo han hecho desaparecer prácticamente las profesiones vinculadas a la unidad familiar y vecinal (al menos por lo que respecta a la educación)... Lo que se ha transformado son las condiciones fundamentales, y sólo un cambio educativo igualmente radical será suficiente" (1).

El cambio radical de que habla Dewey es comparable a la Revolución Copernicana: el centro en torno al cual gira la educación pasó de un programa de estudios fijo a las necesidades del niño y a una concepción pragmática del conocimiento. Es decir, se esperaba de la escuela que la reproducción de conocimientos y destrezas no sólo se orientara al mantenimiento del orden dominante; la escuela debía integrar dichos conocimientos y destrezas con los modos de producción y ofrecer así las calificaciones necesarias para los procesos productivos. Pero todavía se precisaba algo más. Con la creciente diferenciación social y división del trabajo, la sociedad misma, según hemos señalado, se fue haciendo progresivamente invisible para sus miembros. La educación tenía que encargarse de recrear para el ciudadano algún tipo de representación de las relaciones perdidas.

"No se trata tanto de que la justificación moral del trabajo constituya un fenómeno nuevo. La República de Platón era, como mínimo, un intento en este sentido. Lo que resulta una novedad es el hecho de que, para muchas personas, el contexto de dicha justificación se ha convertido en algo abstracto: se pierden de vista los efectos del trabajo de unos sobre la vida de los demás y, con ello, se debilita el refuerzo que obtiene el contexto social global... La comunidad a la que servimos se muestra como una abstracción y, en consecuencia, la mejor apariencia de la justificación moral que nos permite seguir trabajando es la de una representación, una copia de una realidad que excede nuestra capacidad de experiencia. Cuando la comunidad se nos hace presente es para nosotros algo natural e intentamos hacer bien nuestro trabajo. Cuando no, tenemos que crearla en nuestras mentes y hacer un esfuerzo por aportar nuestra contribución" (2).

Las fragmentaciones sucesivas ocurridas en la producción y la reproducción supusieron una nueva fuente de legitimación para la escuela: había que educar a un nuevo tipo de ciudadano. Este ciudadano, *en primer lugar,* comprendería su rol en la nueva sociedad democrática; *segundo,* podría desenvolverse utilizando los conocimientos abstractos sobre la realidad y, *tercero,* aceptaría el hecho de que el trabajo depende de la capacidad intelectual y, por tanto, de la educación.

Los nuevos movimientos pedagógicos que aparecieron a finales del pasado siglo pueden ser denominados progresivos en el sentido de que no proponían para la educación unos fines que se identificaran con la reproducción de un universo perdido, sino que intentaban, a través de la reproducción de conocimientos y destrezas, crear un mundo nuevo.

(1) DEWEY, J.: *The school and society,* publicado en DWORKIN, M. S.: *Dewey on education. Selections.* Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967, págs. 36-37 (*La escuela y la sociedad.* Madrid, Beltrán, 1929).

(2) FEINBERG, E.,; y FEINBERG, W.: "The invisible and lost community of work and education". Estocolmo, Instituto de Educación de Estocolmo: *Reports on Education and Psychology,* núm, 1, 1979.

Estos movimientos progresivo se iniciaron principalmente como reacción a la pedagogía herbartiana, pero, como ya hemos indicado, incorporaron algunos supuestos básicos sobre la pedagogía y la didáctica de la teoría creada por Herbart y desarrollada por educadores de profesores como Stoy, Ziller, Dörpfeld y Rein. En Europa estos nuevos movimientos no sólo configuraron un discurso original sobre la educación, sino que se materializaron en experimentos y creación de nuevas escuelas. Un ejemplo destacado es la "Arbeitsschule", fundada por Kerschensteiner. En los Países Bajos destacó también el trabajo de Ligthardt. De gran importancia para el movimiento progresivo fue la obra pedagógica de María Montessori sobre la educación preescolar, realizada a principios de este siglo. Se estaba desarrollando una nueva pedagogía centrada en el niño cuyo más claro exponente quizá sea el libro de Ellen Key *El siglo del niño,* publicado en 1900.

El "progresivismo" norteamericano adoptó una orientación ligeramente distinta a la del progresivismo europeo. Pero las influencias mutuas de ambos movimientos son claras. En su obra Kerschensteiner reconoce la influencia de Dewey, y otro tanto hace la educadora austríaca Elsa Köhler, por citar sólo dos ejemplos.

En Estados Unidos, el "progresivismo" "comenzó formando parte de un gran empeño humanitario por hacer realidad la promesa americana (el ideal de un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo) en la compleja civilización industrial y urbana surgida en la segunda mitad del siglo XIX" (3). Por tanto, el movimiento progresivo americano puede describirse en cierto sentido como centrado en el concepto de comunidad (4), mientras que el europeo se relacionaba más con el problema de la creación de una escuela en la que se enseñara la ética y las destrezas del trabajo y la vida civil; o, expresándolo con los eslóganes nacidos en el seno de la Escuela Nueva francesa: 'École active' y 'École par la vie pour la vie'".

(3) CREMIN, L. A.: *The transformation of the school. Progressivism in American education* 1876-1957. Nueva York, Vintage Books, 1964. pág. VIII (*La transformación de la escuela.* Buenos Aires. Omeba, 1969).

(4) Cf. FEINBERG. W.: *Reason and rethoric: the intellectual foundations of twentieth century liberal educational policy.* Nueva York John Wiley & Son, 1975.

Pero existe otra diferencia entre los movimientos progresivos de ambos lados del Atlántico que quizá tenga mayor interés. El progresivismo formaba parte de la modernización. Ahora bien, la modernización de las escuelas suscitó un problema organizativo fundamental, a saber, la relación entre la escuela obligatoria pública y las "grammar schools" o escuelas académicas. La existencia de dos sistemas escolares paralelos supuso que la entrada en escena del progresivismo provocara un conflicto entre las dos tradiciones educativas. Las ideas progresivas sobre la educación se basaban en el supuesto de que la selección de los contenidos del currículo debía ajustarse a los conocimientos y destrezas necesarios para los individuos. La organización del currículo debía adaptarse al desarrollo cognitivo del niño, y los métodos de enseñanza a partir de sus necesidades. Como ya hemos mencionado, no sólo había que reproducir el pasado, sino crear un futuro.

El lugar central concedido al individuo y a su potencial implicaba que la escuela debía organizarse para dar a todos las mismas oportunidades, lo cual exigía la unificación de ambos sistemas y tradiciones. La legitimidad de la nueva escuela y el nuevo currículo se basaba en la igualdad de oportunidades que ofrecían. La reconstitución del vínculo entre la producción y la reproducción, y el que la atención se centrara en cómo la escuela podía brindar a los niños conocimientos útiles para el trabajo y la vida laboral, reflejaban los cambios que habían tenido en el mercado de trabajo. A su vez, todo ello suponía un aumento de las exigencias planteadas a la educación. Cada vez más, ésta era considerada un instrumento para la creación de una nueva sociedad. Se pensaba que, mediante la educación, era posible alcanzar ciertos fines políticos y, por tanto, que dichos fines, por ejemplo la consecución de una sociedad igualitaria (en el sentido de dar a todos las mismas oportunidades), se relacionaban con la planificación y administración de la educación. De esta manera el progresivismo se convirtió en un elemento no sólo de la modernización de la sociedad en cuanto a la vida social, sino desde un punto de vista político.

El desarrollo político europeo de los años posteriores a la Depresión (las décadas de los treinta y cuarenta) alteró el desarrollo de la educación. Las ideas del movimiento progresivo se quedaron sin suelo sobre el que crecer. En numerosos luga-

res se reforzó el autoritarismo pedagógico y se fortaleció la estructura del doble sistema escolar.

## *Los nuevos roles de los profesores*

Con el movimiento progresivo se desarrolló un nuevo rol del profesor. De forma simplificada, se puede decir que este movimiento se basa en las siguientes ideas:

1. *Individualismo.* El niño debe ser el centro en torno al cual articular el currículo. O, como señala la pedagoga austríaca Elsa Köhler en su explicación de lo que es la "pedagogía activa": "Hacer del concepto de 'actividad' la piedra angular de todo un sistema pedagógico supone que la pedagogía esté construida de tal forma que *la dinámica total del niño* se considera *un factor esencial"* (5).

2. *Pragmatismo.* La escuela debe servir a la sociedad existente; por tanto, la selección de contenidos y el establecimiento de fines tienen que estar en consonancia con las necesidades de la sociedad y las de el individuo que está aprendiendo.

3. *Racionalismo.* Por racionalismo se entiende aquí la idea del desarrollo de la escuela a través de un uso adecuado de la ciencia. La nueva psicología debe constituir la base de la formación del profesorado y la práctica docente, al igual que la ciencia médica es el fundamento de la práctica de la medicina. En esencia, esto constituye una herencia del herbartianismo. Sin embargo, a diferencia de este último, la psicología utilizada no es el viejo asociacionismo, sino la nueva psicología experimental y diferencial. Por otra parte, el nuevo profesor tiene la obligación de desarrollar continuamente sus métodos de enseñanza por medio de la experimentación.

La educación progresiva exige del docente un rol nuevo. Necesita a un profesor activo, cuya identidad profesional se haya configurado como resultado del desarrollo continuo de sus conocimientos en la práctica y de la utilización de las ciencias del comportamiento. Se ampliaron los fines de la formación del profesorado, del que se pretendía que educara al niño en su totalidad, su personalidad y sus pautas de comportamiento social.

En la formación del profesorado tal como la concebía el movimiento progresivo, tanto la formación inicial como la formación en el servicio eran importantes. El movimiento progresivo supuso también la aparición de un nuevo discurso público sobre la educación: nuevos libros y revistas, así como organizaciones profesionales de enseñantes.

## *Unificación y diferenciación*

Como ya hemos indicado, los nuevos movimientos pedagógicos de fines del siglo pasado y principios del actual supusieron una nueva forma de politización de la educación. Cada vez se creía con más convicción que el sistema educativo podría ser un medio para la consecución de nuevos objetivos políticos y, por tanto, un instrumento de transformaciones de la sociedad.

En Europa, los conflictos surgidos en torno a la educación se centraron progresivamente en las consecuencias organizativas de un sistema escolar democrático y moderno. Se oyeron voces a favor *de la unificación* de los sistemas escolares, de la creación de una escuela unificada, sin niveles y barreras, desde el preescolar a la universidad, que en el mundo anglosajón se llamará *comprehensive school.* Se plantearon nuevas exigencias que entraban en conflicto con las ideas tradicionales sobre el contenido de la educación y las diferencias individuales entre los niños. La discusión principal se refería a la formación de grupos de capacidad homogénea o heterogénea, por expresarlo en términos psicológicos. Pero tras esta formulación subyacían, evidentemente, diferencias ideológicas en cuanto a la definición de los fines y contenidos de la educación. La educación se convirtió, pues, en tema de debate político sobre los problemas de unificación y diferenciación.

A primera vista resulta fácil identificar a los defensores de los dos sistemas escolares paralelos como de orientación con-

(5) KÖHLER, E.: *Aktivitetspedagogik.* Estocolmo, Bokförlaget Natur och Kultur, 1936, pág. 26.

servadora, y a quienes propugnan el nuevo sistema comprensivo como de tendencia liberal e izquierdista. Sin embargo, esa valoración no deja de ser problemática. Karl Marx, por poner un ejemplo, sostenía que entre una escuela unificada y un sistema escolar construido sobre los diferentes intereses de clase se debía optar por este último. La razón es que una escuela integrada o comprensiva supondría siempre que los niños de clase obrera tendrían que aprender la cultura de las clases dominantes, perpetuándose de esta forma su situación subordinada (6).

El problema de la nueva escuela unificada o integrada era, por supuesto, el de la selección y organización del currículo. Puesto que la escuela siempre debe reproducir un modelo cultural, la cuestión en una sociedad moderna cada vez más diferenciada es: la cultura, ¿de quién? El movimiento progresivo pensó que una solución al problema era construir la pedagogía sobre la psicología y a partir de las necesidades del niño concreto, y basar el currículo en las necesidades funcionales de conocimientos y destrezas. Pero, suponiendo que esto fuera posible, sigue planteándose un dilema fundamental.

En este siglo, la naturaleza de la enseñanza escolar ha sido objeto de debates y se ha visto afectada por la polémica entre, por una parte, la diferenciación escolar y la educación centrada en las disciplinas y, por otra, la escuela unificada y la educación centrada en el niño. Sin embargo, y al margen de estos debates, el problema fundamental es que la educación, en una sociedad moderna, necesariamente es abstracta y se vincula a los textos. Los representantes del movimiento progresivo como Dewey intentaron recontextualizar la educación creando para ella un nuevo contexto en el cual el conocimiento vinculado a los textos no fuera la única fuente de aprendizaje (el *learning by doing,* aprender haciendo).

Sin embargo, muchas de estas ideas nunca se hicieron realidad. La legitimidad de la educación moderna está en que, supuestamente, el conocimiento y las destrezas que se adquieren en ella poseen un valor en el mercado de trabajo: por otra parte, la educación no es una institución que pueda transformarse fácilmente. Como señala Durkheim, la educación es un conjunto de prácticas e instituciones que se han formado gradualmente con apoyo de todas las demás instituciones sociales, de las que son su expresión. En consecuencia, no puede ser modificada a voluntad más que la estructura misma de la sociedad (7).

El proceso de continua modernización de la educación llevaba aparejado un dilema: la educación organizada por el Estado tenía, por una parte, que adaptarse a la producción y a la división del trabajo y, por otra, ofrecer una igualdad de oportunidades que no refleja la estructura de la sociedad. En otras palabras, el *dilema* se plantea en el seno de un sistema educativo del que se supone que reproduce la estructura social básica, y por tanto la refleja, y al mismo tiempo actúa independientemente de ella.

Como señala Dewey:

"Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio de aprendizaje. El término *posesión* del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos" (8).

Pero en la sociedad moderna esto ha cambiado:

"El resultado ha sido una revolución intelectual. El aprendizaje se ha puesto en circulación. Aunque todavía hay, y probablemente así será siempre, una clase concreta dedicada a la tarea especial de la investigación, no se puede hablar de una clase ilustrada diferenciada del resto. Esto se ha convertido en un anacronismo. El conocimiento ha dejado de ser un suelo inmóvil, se ha licuificado. Se desplaza por la sociedad entera formando todo tipo de corrientes" (9).

(6) MARX, K.: *Critique of the Gotha Programme.* (1875) Moscú, Foreign Language Publishing House (1959) (*Crítica al programa de Gotha,* en K. MARX y F. ENGELS: "Obras escogidas", vol. III, págs, 5-27. Moscú, Progreso, 1973).

(7) DURKHEIM, E.: *Educatin et sociologie.* París, Alcan, 2.ª edición, 1992, pág. 40.

(8) DEWEY, J.: *The school and society,* publicado en SWORKIN, M. S.: *Dewey on education. Selections.* Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967, pág. 46.

(9) DEWEY, J.: *op. cit.,* págs. 46-47.

Sin embargo, el anacronismo a que se refiere Dewey (más adelante veremos si lo es de hecho) sigue existiendo. Dewey creía (y con él el movimiento progresivo) en una rápida ruptura de las tradiciones y en la victoria de una "sociedad racional". Pero en una sociedad industrializada moderna, todo currículo de la educación pública debe basarse en alguna selección y organización de los contenidos de aprendizaje. Ahora bien, las sociedades modernas son sociedades diferenciadas y estratificadas y los individuos se relacionan con los modos de producción; por tanto, la selección y organización de los contenidos del aprendizaje escolar (cómo se clasifican y se enmarcan los contenidos y métodos de enseñanza) se relacionan con la reproducción de la estratificación social. Esto plantea la cuestión de dónde se encuentra el poder y el control en la sociedad y cómo éstos son filtrados por las tradiciones y canalizaciones a través del Estado (10).

## III. La expansión de la educación

La educación es, después de la defensa, el sector público que ha experimentado una expansión mayor en la segunda mitad de este siglo. Philip Coombs, que hace algunos años ejerció el cargo de director del Instituto de Planificación de la U.N.E.S.CO., afirma en la introducción de su libro *La crisis mundial de la educación,* escrito en 1968: "A comienzos de los años cincuenta, los sistemas educativos de todo el mundo iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia humana. En numerosos lugares las matrículas llegaron a multiplicarse en más del doble, los presupuestos de educación aumentaron en una proporción más rápida aún y la enseñanza se convirtió en la más importante industria local. De este rápido proceso surgió la promesa de un progreso educativo constante" (1).

(10) Cf. BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control. Vol. III: Towards a theory of transmissions.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

BERNSTEIN, B.: "Codes, modalities and the process of cultural reproduction. A model". Lund, *Pedagogical Bulletin,* núm. 7, 1980.

(1) COOMBS, P. H.: *The world educational crisis.* Londres, Oxford University Press, 1968, pág. 3 (En el texto original, la última línea dice "This graphic process..." Suponemos que se trata de un error de imprenta, y lo sustituimos aquí por "This rapid process..." *La crisis mundial de la educación.* Barcelona, Península, 1971. La traducción española presenta el mismo supuesto error que el original en la página 9).

En este desarrollo se pueden distinguir al menos tres factores subyacentes:

— Un aumento de la demanda de educación y de las aspiraciones de la población en materia de enseñanza.

— El crecimiento demográfico.

— Un aumento de la demanda de mano de obra educada.

Los sistemas educativos del mundo occidental sólo han podido asimilar en parte esta expansión. Las diversas tradiciones y factores de influencia han dificultado su adaptación a las nuevas exigencias y desafíos. Para comprender esto es necesario considerar los cambios subyacentes a la evolución de los sistemas educativos.

Durante los dos últimos siglos, como ya hemos señalado, los fines de la educación han confluido cada vez más en la reproducción de los conocimientos orientados a la producción y a la formación del ciudadano. La educación se ha desarrollado de forma que ha llegado a convertirse en una inversión tanto para el individuo como para la sociedad.

Aparte del hecho objetivo del crecimiento de la población, otros dos cambios sociales básicos han tenido efectos decisivos sobre la educación. Uno es de naturaleza ideológica; el otro, de carácter económico.

El *factor ideológico* lo constituyen las ideas y formas de pensar impulsoras de un cambio en la estructura social. Estas ideas son expresadas tanto por quienes exigen educación como por quienes toman las decisiones sobre las dimensiones y orientación de la acción educativa. Estas ideas pueden suponer que la educación sea percibida como algo valioso en sí mismo y como un derecho democrático.

El *factor económico* se refiere a la relación entre una estructura y un desarrollo de la producción dados y la aparición de cambios en la educación.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el factor económico adquirió cada vez más importancia en la expansión de los sistemas educativos. El fundamento de este enfoque era el objetivo político-económico de un rápido desarrollo de la economía. En

los años cincuenta y sesenta varios economistas demostraron la existencia de correlaciones entre la inversión en educación y el crecimiento económico (2).

Es evidente que estos dos factores básicos están mutuamente relacionados, aunque nuestro conocimiento de la relación sea limitado. Se puede asumir que el factor ideológico está configurado en última instancia por las condiciones económicas (3).

En el campo de la economía de la educación se formularon dos teorías fundamentales. La primera es la teoría del capital humano, desarrollada en los años cincuenta y sesenta y que se convirtió en uno de los fundamentos del proceso expansivo de la educación. Esta teoría parecía en condiciones de demostrar que la parte del desarrollo económico no resultante de la mano de obra, el capital y las herramientas podía explicarse por el nivel de educación o, en otras palabras, que la educación explicaba el denominado factor residual del P.N.R. Como señala uno de sus fundadores: "En verdad, la característica distintiva de nuestro sistema económico es el crecimiento del capital humano. Sin éste no existiría sino pobreza y un penoso trabajo manual, excepto para quienes poseyeran una renta o propiedades. En la novela de Faulkner *Intruso en el polvo* hay una escena en la que un agricultor pobre y solitario trabaja en el campo al amanecer. Parafraseando a Faulkner, "no tener conocimientos y destrezas es encontrarse apoyado terriblemente en la nada" (4).

Se puede denominar a la segunda teoría la teoría del filtro o de la clasificación. El fin principal de la educación no es mejorar la mano de obra ni clasificar a los sujetos. A riesgo de una simplificación excesiva, puede decirse que la teoría afirma esencialmente que: la finalidad de la educación consiste en clasificar a los alumnos según su capacidad. Un sistema educativo es, por tanto, un "filtro" de clasificación y un sistema de información para quienes reciben sus productos (5).

La primera de estas dos teorías ejerció una gran influencia en la planificación educativa del período expansivo. El fenómeno de la expansión fue un efecto de las nuevas exigencias y expectativas planteadas en torno a la educación. El desarrollo económico de la posguerra hizo posible que dicha expansión adquiriera un ritmo acelerado.

En el período de expansión de los sistemas educativos la administración de las reformas era relativamente simple. Se señalaban al sistema educativo objetivos bien articulados y definidos con arreglo a un sistema de prioridades, y se le proporcionaban recursos que, supuestamente, garantizarían el logro de las metas propuestas. Los diversos sectores aparecían como posibles instrumentos para la consecución de metas políticas. Si la administración fallaba, generalmente se echaba la culpa a defectos en el plan original. Se pensaba así que los problemas podrían solucionarse en la fase siguiente. Además, se suponía que una acumulación de conocimientos surgida de una política de investigación sistemática impediría este tipo de fracasos.

## *La formación del profesorado y el proceso expansivo de la educación*

La expansión de los sistemas educativos en todo el mundo provocó un fenómeno paralelo en la formación del profesorado. En algunos momentos se produjo una escasez de profesores; en ciertos lugares las vacantes fueron ocupadas por profesores eventuales que no habían recibido una formación especializada. Esto influyó en la profesionalización de los enseñantes. Aunque todavía se debate si los profesores de la enseñanza pública han gozado alguna vez de un elevado prestigio social, desde el siglo pasado los profesores especializados en una asignatura, los profesores de secundaria y los que trabajan en las escuelas académicas disfrutan en Europa de un

(2) Cf. BLAUG, M.: *Economics of education: A selected annotate Bibliography.* Londres, Pergamon Press, Ltd., 1966.

(3) Por ejemplo, Correa demostró en los años sesenta que la demanda individual de educación aumentaba con el nivel de renta. Estas relaciones se mantenían incluso en el nivel macroeconómico, es decir, entre los países. Véase CORREA: *The Economics of Human Resources.* Amsterdam, The NorthHolland Publishing Company, 1968.

(4) SHULTZ, T. W.: "Investmente in Human Capital". *American Economics Review,* vol. 51, 1961, 1-17, pág. 17. (M. BLANG: *Economía de la Educación.* Madrid, Tecnos, 1972.)

(5) ARROW: "Higher education as a filter", en LUMDSEN (comp.): *Efficiency in universities.* Elsevier, 1974.

nivel relativamente alto de prestigio, como consecuencia de la dilatada formación que han recibido. Algo semejante puede decirse del "maestro de pueblo" de la escuela obligatoria. Con la expansión de los sistemas educativos, la formación del profesorado, que había tenido un carácter más bien selectivo, se convirtió hasta cierto punto en una enseñanza masificada. Esto trajo consigo conflictos con la tradición y un número creciente de contradicciones entre profesores con distintos tipos de formación, lo que a su vez reforzó las identidades y concepciones tradicionales en la profesión docente. De forma simplificada se puede afirmar, como conclusión general, que la expansión del sistema educativo modificó espectacularmente la posición y el prestigio de la profesión docente en la sociedad.

Este cambio abrió también las puertas a las nuevas corrientes de pensamiento sobre la formación del profesorado. A pesar de que el movimiento de la educación progresiva se había iniciado a principios de siglo, su influencia sobre la formación del profesorado sólo es apreciable después de la Segunda Guerra Mundial.

Los cambios habidos en la formación del profesorado nos permiten determinar la repercusión del progresivismo en varios niveles. Un efecto claro fue la insistencia creciente en que la formación del profesorado contara con un fundamento científico. La psicología moderna se convirtió en ese fundamento; los profesores aprendían a realizar experimentos y a estar al tanto de la investigación especializada. Se estimuló la investigación educativa y se situaron centros de investigación en las cercanías de las escuelas de formación del profesorado. Hasta cierto punto, todos estos cambios se pueden considerar movimientos hacia una integración de los diferentes tipos de formación del profesorado. Pero también, como es lógico, se produjeron excepciones. En un estudio realizado en Francia, Louis Legrand, catedrático de Educación de la Universidad de Estrasburgo, señala que: "La influencia de la investigación educativa en las instancias responsables de la toma de decisiones sigue siendo algo sobre lo que únicamente se puede especular. Las grandes reformas estuvieron inspiradas por estudios económicos y sociológicos, pero no fueron acompañadas por investigaciones específicamente educativas, salvo en el último período, cuando las autoridades instituyeron el sistema de retroalimentación evaluativa... En cuanto a las innovaciones curriculares, han permanecido en un plano cualitativo, sin que se haya cuidado suficientemente la observación precisa de las condiciones de su aplicación. Esta situación puede explicarse por el carácter muy centralizado del sistema educativo francés y por la existencia de un numeroso cuerpo de inspectores. Además, la naturaleza marcadamente académica de la formación de los profesores de las escuelas, que en su mayor parte no están familiarizados con la psicología y la sociología, les impide comprender las investigaciones empíricas" (6).

El sistema escolar creado en el período de expansión se articuló sobre nuevos fines. Por una parte se prolongó el período de escolaridad y, por otra, los cambios de la estructura social (por ejemplo, más familias monoparentales y familias en que ambos padres trabajan) exigieron una ampliación de los fines de la educación, incluyendo algunos más sutiles relacionados con el desarrollo y la crianza del niño. Estos cambios plantearon la necesidad de dar más relevancia a la pedagogía y la psicología en los currículos de formación del profesorado. Ahora bien, la respuesta a estas exigencias ya la había dado en parte el movimiento de la educación progresiva. La Segunda Guerra Mundial había provocado que el debate educativo se centrara en la formación de ciudadanos democráticos, y el nuevo sistema escolar iba a ser considerado un factor de la democratización de la sociedad: es decir, los mismos problemas que el progresivismo había intentado resolver. De esta forma, la pedagogía progresiva renació y se revitalizó. Es importante considerar conjuntamente todas estas transformaciones como factores que impulsaron el cambio de la formación del profesorado.

Aunque se pueden detectar en este período tendencias hacia la integración de la formación del profesorado, se aprecian también otras en sentido inverso, es decir, hacia una mayor diferenciación entre las distintas categorías del personal que tra-

(6) LEGRAND, L.: "The present state of educational research in France", en NISBET, J.; y NISBET, S. (comps.): *World yearbook of education 1985: Research policy and practice*. Londres, Kogan Page; Nueva York, Nichols Publishing, 1985, pág. 95.

baja en las escuelas. Los nuevos problemas exigían una nueva educación. Se incrementó el número de profesores de educación especial y se incorporaron a las escuelas nuevos profesionales, como orientadores y psicólogos escolares. De este modo aumentó la diferenciación del trabajo, lo cual provocó el planteamiento de una serie de exigencias en el sentido de una mayor integración de la formación del profesorado.

## IV. El fin de la expansión

Volvamos a la afirmación de Coombs de que del "rápido proceso" de expansión surgió la promesa de un "constante progreso educativo". A continuación, Coombs se pregunta: "¿Cuál es el estado actual del problema?".

Veinte años después podemos afirmar con confianza, respondiendo a esta pregunta, que el período de expansión ha llegado a su fin. La mayoría de los países se enfrentan a recortes en los programas de educación o, cuando menos, a la amenaza de esos recortes. Ha disminuido la demanda de educación superior. Esto se puede deducir del número cada vez menor de alumnos que solicitan su ingreso en los ciclos secundario y superior. La educación no brinda los mismos beneficios que antes ni los salarios se adecuan como hace años al nivel de formación recibido. Por último, las exigencias del mercado de trabajo se han modificado con la introducción de las nuevas tecnologías.

A riesgo de cometer una simplificación, diremos que los modelos de planificación desarrollados durante el período expansivo no son ya válidos. Por otra parte, la cuestión no es sólo, en estos momentos, elaborar nuevas estrategias para un sector público estancado o que se desarrolla lentamente, sino la existencia de problemas evidentes relativos a la administración y puesta en práctica de las nuevas reformas.

### *La legitimación de la educación*

Un sistema educativo moderno se evalúa siempre por la legitimidad de que goza en la sociedad. No es posible evaluar los sistemas educativos actuales de forma justa y global. La valoración pública de la educación no se limita tan sólo a los resultados de los estudios evaluativos. En la medida en que se considere que el sistema educativo cumple sus funciones en la sociedad, éste queda legitimado. El que el sistema educativo produzca o no lo que supone que produce (o reproduce) está subordinado al hecho de que la sociedad *perciba* que está cumpliendo sus funciones básicas.

Un factor causal evidente que subyace a la expansión de la educación tras la Segunda Guerra Mundial fue el crecimiento acelerado de la economía. Los cambios del mercado de trabajo que tuvieron lugar simultáneamente estaban vinculados al proceso expansivo de la educación. La inversión en educación producía un valor en el mercado de trabajo tanto para el individuo como para la sociedad. Esto significaba asimismo que el individuo consideraba que la educación era algo necesario para acceder al mercado de trabajo. El nivel de educación se relacionaba con el nivel de renta. A través de dicha relación, la educación moderna obtuvo su legitimidad. La mayoría de los padres tenían depositada su confianza en el valor práctico de la educación.

Pero con los cambios habidos en el mercado de trabajo y un desempleo juvenil en aumento con visos de permanencia, esta confianza en la educación empezó a disminuir. En los años setenta se observa en las sociedades occidentales una actitud cada vez más crítica hacia la educación y sus niveles de calidad. Estas críticas se relacionaban también con las restricciones presupuestarias. En palabras de Otto Milhay: "Los recortes presupuestarios sólo pueden ser *legitimados* por ideologías que devalúen la importancia de la educación (de esta forma o de otra), minimicen su potencial y arrojen dudas sobre su eficiencia" (1). Al mismo tiempo que en los debates públicos sobre educación se pide una vuelta a los viejos tiempos, se exige una renovación educativa y que la escuela se adapte a los nuevos retos de la sociedad y del mercado de trabajo. Sin embargo, cuando se analiza el significado de estas exigencias se pone de manifiesto a menudo la pobreza de sus planteamientos. Ob-

(1) MILHAY, O.: *New challenges for the school and for teachers: An attempt for interpretation of problems.* Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61, pág. 21.

viamente, la crítica de que las escuelas no producen lo que producían en el pasado es verdadera, pero ello se debe a que los currículos han cambiado y se han adaptado a las nuevas necesidades.

En cuanto a las denominadas destrezas básicas, parece que se ha detectado un descenso en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de evaluación (2), aun cuando cualquier afirmación en este terreno requiere tener en cuenta todos los problemas que entraña este tipo de comparaciones en distintos períodos de tiempo. Como acabamos de señalar, los cambios producidos en el currículo hacen engañoso este tipo de comparaciones. Algo parecido puede decirse de comparar una población de alumnos que ha evolucionado durante el período de expansión.

El aspecto más interesante de este debate quizá sea el lugar que ocupa en el discurso público sobre la educación. Como hemos indicado, en una economía estancada la implantación de las reformas se lleva a cabo a fin de aumentar la eficiencia. En el sector educativo esto aparece reflejado en las exigencias de que se evalúe la educación. Ahora bien, estas demandas de una mayor eficiencia han de entenderse en relación a una pérdida de confianza en la educación. Cuantas más evaluaciones se realizan del sistema educativo, más problemas se detectan en él.

De forma simultánea, y esto lo trataremos más adelante, los fines de la educación se definen cada vez más mediante negociaciones con distintos grupos de interés, lo que conduce a un *sistema político más cooperativo* que produce fines abstractos. Ello significa una multiplicación del número de evaluaciones y que éstas sean más difíciles de interpretar. Las afirmaciones de que los alumnos salen del sistema educativo con una formación cada vez más pobre pueden considerarse en parte una consecuencia de tal situación. De hecho, las comparaciones que se hacen en muchos de los debates públicos actuales sobre la calidad de la educación, cuando se afirma que las puntuaciones de los alumnos son cada vez más bajas, resultan muy problemáticas. Estas afirmaciones parecen más bien reflejar los intereses de distintos grupos en la asignación de fines a la educación; fines que, según indican los resultados de las evaluaciones realizadas, no se han alcanzado.

Las críticas vertidas contra la educación y sus niveles de calidad, que en parte se basan en los resultados de los procesos de evaluación, han reforzado la creencia en la posibilidad de un sistema educativo planificado racionalmente. Dicha posibilidad raras veces es cuestionada. Por el contrario, la racionalidad del período expansivo parece haber adoptado la forma de una ideología.

La racionalidad clásica, construida sobre la relación entre objetivos y medios, parece haber sido sustituida por una ideología de la racionalidad. Quizá un ídolo del mercado, por citar nuevamente a Bacon. O en palabras de Jürgen Habermas: "La 'racionalización' progresiva de la sociedad está ligada a la institucionalización del desarrollo científico y técnico. En la medida en que la ciencia y la tecnología impregnan las antiguas legitimaciones. La secularización y el 'desencanto' de las concepciones del mundo orientadas a la acción, de la totalidad de la tradición cultural, son el anverso de la 'racionalidad' creciente de la acción social" (3). Las críticas contra la viabilidad de la planificación y puesta en práctica racional de las reformas han encontrado respuesta en la confianza depositada en las nuevas tecnologías educativas y métodos de evaluación. La racionalidad queda garantizada por el uso de instrumentos y técnicas adecuados.

Así pues, aunque de forma muy aproximada, podemos apreciar cómo distintos factores han confluido para configurar una base desde la que se vierten las críticas contra la educación: disminución del gasto público, problemas de administración y aplicación de las reformas estatales, así como demandas y reivindicaciones planteadas a la educación. A su vez, estas críticas repercuten en los problemas de formulación y puesta en

(2) Resulta bastante difícil aportar pruebas sólidas de un descenso en las puntuaciones de las pruebas de evaluación de las destrezas básicas. En Estados Unidos parecen darse algunos indicios en este sentido, pero incluso en este país, caracterizado por su larga tradición en este tipo de mediciones, los resultados plantean dificultades de interpretación.

(3) HABERMAS, J.: *Technik und wissenschaft als "ideologie"*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1968 (*Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1984).

práctica de los cambios en los sistemas educativos haciéndolos más complejos. Las exigencias de una mayor calidad de la educación tienen su origen en la existencia de límites reales que los procesos de cambio no pueden ignorar.

Pero al mismo tiempo que se hacen estas afirmaciones conviene indicar ciertos cambios acaecidos en la sociedad que han hecho que se planteen nuevos desafíos a la educación. Norma Goble, Secretario General de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (W.C.O.T.P.), clasifica dichos desafíos en dos grupos: de finalidad y de métodos. "La crisis de finalidad es en gran parte un reflejo del doloroso proceso de ajuste que está teniendo lugar en el sistema capitalista en el que operan las economías de Europa. El capitalismo ha encontrado grandes dificultades para adaptarse a la pérdida de equilibrio que supuso la descolonización y la aparición de industrias en las antiguas colonias. La respuesta del capitalismo ha sido incrementar la escala de sus operaciones al nivel supranacional. Pero con ello gran parte de la actividad económica significativa se ha sustraído al control político, ya que no existe una autoridad política internacional. Esto ha planteado una serie de difíciles cuestiones sobre el futuro del Estado-Nación, sobre la posibilidad de una soberanía nacional real y sobre la viabilidad de ejercer un control democrático sobre quienes detentan el poder real. Estos problemas han encontrado eco en el debate que está teniendo lugar sobre la estructura y el poder futuros de la Comunidad Económica Europea. Cuando se piensa que en Europa se encuentran las dos terceras partes de las democracias constitucionales del mundo, y se observa cuán a menudo organismos como el Consejo de Europa y las Comunidades Europeas afirman que la educación debe encargarse de mantener la tradición democrática, hay que reconocer que todo este proceso tiene unos efectos considerables sobre el sistema educativo.

La tendencia a la internacionalización de la economía está modificando los papeles tradicionales de los países como productores y consumidores y, en consecuencia, los estilos de vida y expectativas de las personas que viven en ellos. De hecho, esto está siendo reforzado por las reacciones de los gobiernos, cuyos afanes por "racionalizar las estructuras e interrelaciones de sus economías no es sino un intento de aliviar los dolorosos efectos de unos cambios convulsivos sobre los que no tienen ningún control" (4).

## *Administración y reformas políticas*

Contemplando las investigaciones de los últimos años en el área de las ciencias políticas, se observa un cierto consenso entre los expertos, pese a lo diferentes que puedan ser sus puntos de partida, respecto a que la Administración pública se encuentra en una situación difícil. Marxistas y neoconservadores, así como otros investigadores de orientación más tradicional, parecen mostrarse de acuerdo en que las tareas de la Administración pública cada vez resultan más complicadas (5).

Estos investigadores han llegado a la conclusión de que la adopción de decisiones racionales raras veces es posible y que cuando éstas por fin se toman, generalmente no pueden llevarse a la práctica (6).

Evidentemente, este consenso deja de existir cuando se trata de explicar los problemas de la Administración pública y la implantación de las reformas. Algunos investigadores cuestionan la posibilidad de gobernar con las actuales estrategias. Otros utilizan en sus análisis conceptos como el agotamiento de la capacidad de gobierno. Estos últimos parten del hecho de que los instrumentos políticos pueden ser renovados y defienden la aplicación de nuevas estrategias.

Por supuesto, en cualquier debate en el que se afirme la existencia de problemas en la Administración pública es importante especificar los conceptos básicos referidos al Gobierno.

---

(4) GOBLE, N. M.: *New challenges for teachers and teacher education.* Comunicación abierta al Seminario del W.C.O.T.P., Consejo de Europa celebrado en Estrasburgo entre el 28 y el 30 de abril de 1986.

(5) Ni siquiera los tecnócratas de la planificación más pertinaces se niegan a reconocer los problemas de la Administración pública. Véase, por ejemplo, DROR, Y.: "Social policy in a period of decrement: A perspective", en *The welfare state in crisis.* París, O.C.D.E., 1981, págs. 260 y ss.

(6) El análisis y los comentarios que aparecen a continuación se basan en: LINDENSJÖ, B.; y LUNDGREN, U. P.: *Politisk styrming och utbildningsreformer (Gobierno político y reformas educativas).* Estocolmo, Liber, 1986.

En el debate que tiene lugar en el seno de las ciencias políticas sobre los problemas de la administración de las sociedades del bienestar, el uso de los conceptos varía, y por ello las discusiones tienden a adquirir un carácter abstracto. Con todo, algunos aspectos de dicho debate son relevantes en este contexto y, en consecuencia, debemos tenerlo en cuenta.

Algunas explicaciones de por qué existen problemas en la Administración pública se centran en el sujeto gobernante. Lo que esto significa no siempre resulta claro. Aquí limitaremos nuestro tratamiento de la cuestión a dos posibles interpretaciones, a saber, el liderazgo político y la organización del Estado en general, y la Administración educativa en particular.

## *El liderazgo político*

En el análisis de los problemas de la Administración pública se entiende que el sujeto gobernante es el gobierno político (la mayoría parlamentaria y el Gobierno y, a veces, el aparato del Estado en su totalidad). Dicho sujeto se caracteriza por una debilidad progresiva y, a veces, por su incapacidad para gobernar. Para algunos, esto se explica por la escisión de los partidos en pequeñas fracciones, lo que ha hecho necesaria la formación de coaliciones frágiles (7). Así, se sostiene que la tradicional fortaleza de los Gobiernos y su capacidad de rechazar las demandas exteriores se han perdido. Ello ha traído como consecuencia una "sensibilidad" cada vez mayor ante los grupos poderosos y de presión, lo cual a su vez ha provocado un crecimiento incontrolado de las demandas planteadas a las instancias decisorias.

La iniciativa de las reformas parece haberse desplazado desde los organismos políticos a otros grupos. Los pequeños colectivos marginales situados entre los bloques políticos pueden llevar a la oposición a realizar demasiadas promesas, mientras que el Gobierno se ve constreñido por condicionantes económicos. Por lo que se refiere a la política educativa, en un momento en que la educación está perdiendo legitimidad y la sociedad confía cada vez menos en ella, la interacción entre los grupos políticos y los distintos grupos de interés puede generar un clima de resultados catastróficos. Las críticas vertidas contra la educación, aunque carezcan de fundamento, pueden ser causa de un acusado aumento de las demandas planteadas al sistema educativo, para cuya satisfacción no se dispone de suficientes recursos. En suma, puede considerarse que la iniciativa de las reformas ha pasado de los organismos elegidos políticamente a otros grupos sociales.

"La calidad y eficacia de la educación en Europa dependerá de que se consigan eliminar los temores imaginarios que obstaculizan la búsqueda de soluciones realistas a los problemas de la escuela y de la formación del profesorado. Si no se pone fin a todos estos mitos, el sistema educativo seguirá siendo un campo cerrado de discusiones estériles: los profesores perderán la tenacidad y la motivación que precisan para realizar los cambios cualitativos necesarios y adaptarse a la complejidad creciente de sus roles y deberes. La tendencia a hacer de los docentes el blanco de las críticas debe moderarse, y erradicarse cualquier mito sobre una supuesta 'época dorada' de la educación que tuvo lugar en algún tiempo pasado. Se deben controlar los procesos causantes de la continua ampliación de los currículos y de la imposición de obligaciones cada vez más pesadas a los profesores y a los jóvenes.

Por otra parte, en una situación en que los hechos se reconocen de modo más satisfactorio y las ideas se plantean radicalmente y en forma de disyuntivas, es necesario que las medidas organizativas se apliquen con cuidado y perseverancia, haciendo menos rígidos los horarios escolares y permitiendo que los sistemas de enseñanza y evaluación se apliquen de manera flexible y diferenciada. Se debe desarrollar una ingeniería de la educación surgida de los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y destrezas. La concepción de formación continua del profesorado debe orientarse a brindar a los protagonistas de la educación y de la cultura un fundamento sólido para sus iniciativas y responsabilidades: esto supone también que se amplíe dicha formación. La humillante 'meritocracia' ha de ser sustituida por unas instituciones escolares y universitarias dedicadas a favorecer el desarrollo de la amplia gama de aptitudes y cuali-

(7) Véase, por ejemplo, CROZIER, M.: *The governability of West European society.* Essex, Universidad de Essex, 1977.

dades esenciales para todos los sectores de la vida económica, social e intelectual de los países de Europa" (8).

## *Administración educativa*

Muchos de los cambios que venimos indicando son sólo una parte de las transformaciones más complejas que están teniendo lugar en las condiciones del liderazgo político. Existen razones (en este contexto) para que se dirija la atención al fenómeno de diferenciación dentro del aparato del Estado. Para poder controlar el desarrollo hacia los fines marcados por las instancias políticas, la Administración educativa ha de ser capaz de clasificar dichos fines por orden de importancia, establecer prioridades, identificar cursos de acción alternativos para su consecución y seleccionar la vía más adecuada en el marco de las circunstancias económicas de cada caso. La paradoja de esta organización racional es que exige una gran especialización y división del trabajo y necesita apoyarse en grupos profesionales, todo lo cual va contra el fundamento de una toma de decisiones racional. Esta especialización tiene como consecuencia la división en el seno de la organización misma, con el riesgo que esto entraña de perder de vista la perspectiva general imprescindible para una adopción de decisiones que pretenda ser racional. Precisamente es en este marco donde hay que entender la afirmación que hacíamos antes cuando señalábamos que la utilización de los antiguos modelos de planificación desarrollados en el período de expansión de los sistemas educativos no podían ya emplearse en una época de restricciones económicas. En el período expansivo la especialización de la Administración era una solución práctica. Pero, enfrentada a la necesidad de tomar un nuevo tipo de decisiones, la organización existente ya no es capaz de actuar de forma racional.

La Administración educativa parece estar compuesta por un conglomerado de intereses de distintos sectores, intereses que a veces entran en contradicción. Éste es el marco en el que se ha de desarrollar una planificación más exhaustiva y a largo plazo. En una economía en recesión los diversos sectores se ven forzados a competir entre sí. Como resultado de esta competencia puede suceder que se amplíen los fines de la educación a fin de que el sector educativo parezca tan importante y competitivo como los demás.

Muchos investigadores (9) señalan que el sujeto gobernante tiene problemas para tomar la iniciativa de una política activa de reformas. Existen ejemplos de un proceso de fragmentación de la Administración educativa que dan origen a una serie de problemas relativos a la planificación general y a la capacidad de dominar conjuntos complejos de problemas interrelacionados. Se observan asimismo tendencias hacia una mayor asunción de competencias políticas por parte de la propia Administración.

En numerosos Estados europeos se aprecia en la actualidad una tendencia a la descentralización. En Francia, con una larga tradición de centralismo en la Administración educativa (10), se está produciendo una descentralización que afecta, entre otras cosas, a la administración de las escuelas. En Noruega, por poner otro ejemplo, se ha implantado una reforma de algún modo radical, orientada a la descentralización de las competencias económicas. También en Finlandia está implantándose un amplio proceso descentralizador. Por su parte, Inglaterra parece ser una de las excepciones a la tendencia general.

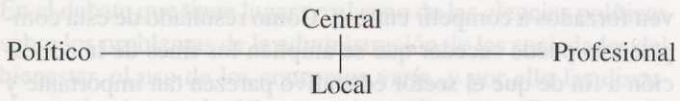
Estos movimientos descentralizadores *pueden* ser interpretados como una forma de solucionar los problemas que hemos venido señalando.

No obstante, la descentralización del sistema educativo sitúa en primer plano el equilibrio entre el poder político y profesional sobre la educación. La administración de un sistema educativo puede analizarse en dos dimensiones. Por una parte está la cuestión de *dónde* se encuentra el poder. Por otra, quién lo ejerce. Ambas dimensiones pueden ilustrarse gráficamente como sigue:

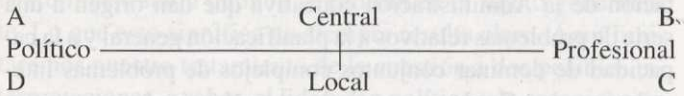
(8) De Peretti, A.: *What is in question? The teacher, the school or culture itself?* Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (38) 11, 29 de abril de 1986.

(9) Véase, por ejemplo, Wildavsky, A.: *Speaking truth to power. The art and craft of policy analysis.* Boston, Little Brown and Co., 1979.

(10) Véase, por ejemplo, Legrand, L.: "The present state of educational research in France", en Nisbet, J.; y Nisbet, S. (comps.): *World yearbook of education. 1985: Research policy and practice.* Londres, Kogan Page; Nueva York, Nichols Publishing, 1985, págs. 95-102.




Esta distinción apunta a cuatro modelos de gestión y control de la educación:




Las sociedades que atraviesan un período turbulento y experimentan una rápida sucesión de cambios tecnológicos, culturales y sociales como resultado de un ritmo de desarrollo acelerado, exigen mucho de los recursos económicos del sector público. En una economía en recesión, gran parte de dichos recursos se utilizan para las medidas políticas anticíclicas. Al mismo tiempo, los recursos son necesarios para hacer realidad las reformas. La conciliación de estas dos exigencias requiere un enfoque considerablemente innovador en los planos político y administrativo (11).

Puesto que el Estado depende de la recaudación de impuestos y la concesión de créditos, precisa basarse en su fuerza política para impulsar la economía. Según el enfoque político tradicional, los problemas agudos son susceptibles de solución, y se responde a las demandas que se plantean aceptándolas o rechazándolas. Esta política de reacciones es suficiente cuando el cambio económico, tecnológico y social se produce lentamente, el desarrollo económico es estable y las demandas políticas son modestas. El acelerado ritmo de cambio de las sociedades contemporáneas requiere, sin embargo, la capacidad de abordar los problemas anticipándose a ellos. No obstante, esto supone la existencia de posibilidades inéditas de acceder a la información mediante recursos de un nuevo tipo.

Un medio de renovar los recursos para obtener información es, evidentemente, la descentralización: trasladar la toma de decisiones desde el centro a la periferia. En el nivel local es posible comprobar las soluciones e idear nuevos modelos. Al mismo tiempo, esto significa que las unidades administrativas centrales tienen que estar dispuestas a ceder parte de su poder. Sin embargo, los experimentos locales entrañan el riesgo de que surjan nuevas demandas para que sea la instancia central la encargada de poner en práctica las soluciones dadas en los modelos de nivel local.

Lo que supone una novedad, si se la compara con el período de expansión, es la necesidad de disponer de información sobre los problemas que se prevén en el nivel local. Pero si las unidades administrativas centrales siguen desarrollando una política de reacciones a situaciones consumadas y sólo se ocupan de los problemas cuando éstos se han agudizado y utilizando rutinas establecidas, la descentralización resultará insuficiente. Una Administración pública activa debe ocuparse de los problemas que surgen de su falta de coordinación, que a su vez es consecuencia de la fragmentación que tiene lugar en su seno. Sin embargo, aunque los problemas trascienden los límites de los mismos sectores, la Administración sigue con sus divisiones claramente definidas.

La autoridad política de un Gobierno y de su Administración brota de dos elementos: su eficacia y el consenso público (12). Es evidente que ambos factores están positivamente relacionados. Sin embargo, a veces pueden también entrar en conflicto. Con el fin de garantizar el consenso de los electores, se ha formado un número cada vez mayor de grupos de interés y asociaciones. Pero semejante estrategia puede dar origen a nuevos problemas. Cuantas más organizaciones se creen, serán necesarias más negociaciones para recabar apoyo para una vía de acción o de una reforma. En este caso, se crea un contexto de negociación cooperativo, el cual, a su vez, puede dar como re-

(11) Véase, por ejemplo, MAYNTZ, R.; y SCHARPF, F.: *Policy making in the German Federal Bureaucracy.* Amsterdam, Elsevier, 1975.

METCALF, L.: "Policy making in turbulent environmentes", en MAYNTZ, K.; y SCHARPF, F.: *Interorganisational policy-making.* Londres, Sage, 1978.

SCHARPF, F.: *Planung als politischer Prozess.* Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973.

SCHARPF, F.: "Public organisation and the weaning of the welfare state". *Europe Journal of Political Research,* 6, 1977.

(12) Véase, por ejemplo, ROSE, R. (comp.): *Challenge to governance. Studies in overloaded politics.* Londres, Sage, 1980.

sultado la indiferencia y la no participación: los ciudadanos se desmotivan (13).

Este problema parece bastante frecuente en las Administraciones educativas modernas y, algunas veces, es causa de que los documentos gubernamentales muestren un alto grado de abstracción, con el cual se pretende dar cabida a varias interpretaciones. También conduce a compromisos que, para los "burócratas de a pie", es decir, los profesores, resultan considerablemente difíciles de interpretar.

## V. Estabilidad y cambio en educación

Si distinguimos el ámbito de la definición política del ámbito de la aplicación de las políticas formuladas, se observa una separación entre los dos (1) que, en opinión de algunos investigadores, está aumentando. Los problemas de las sociedades contemporáneas dan origen a una política educativa basada en asignar numerosos fines a la educación. Existe la tendencia a lo que podría denominarse "pedagogización" de los problemas o, en otras palabras, a suponer que los problemas sociales se resolverán gracias a la educación. Al tiempo que se articulan nuevos fines, tiene lugar una tendencia a la aparición de más agentes en el ámbito de la definición de las políticas y, por tanto, a que aumente el número de compromisos. Asimismo, disminuye la confianza en la educación, lo que agrava los problemas en el seno de la Administración educativa. Es en este contexto donde se aprecia la citada separación entre los ámbitos de definición y de aplicación de las políticas.

La historia de la educación contemporánea está repleta de cambios. El proceso expansivo de la educación supuso, en muchos países, que el período de escolaridad superase los diez años y en ocasiones llegara a los trece. Medio siglo atrás, la mayoría de los niños permanecían en la escuela unos seis años, y a veces sólo cuatro. Este cambio espectacular ha provocado grandes transformaciones en los currículos. No obstante, la unidad básica de enseñanza, el aula, no ha experimentado apenas variaciones en todo este período. La expansión de la educación trajo consigo una prolongación de la edad escolar y una diversificación de la oferta educativa; sin embargo, se introdujeron pocos cambios en el marco inmediato de la docencia: tamaño de las clases, períodos de enseñanza, etc.

Para comentar los aspectos de la estabilidad y el cambio educativos desde la perspectiva que acabamos de proponer empezaremos considerando los cambios producidos en la enseñanza, tal como ésta tiene lugar en las aulas.

### *La enseñanza en el aula*

En 1969, dos investigadores americanos publicaron un artículo basado en observaciones efectuadas en clases escolares durante un período de cincuenta años (2). "Los estudios que hemos considerado muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula durante el último medio siglo, a pesar de que las sucesivas generaciones de educadores, por encima de sus diferencias, han condenado los modelos instructivos de preguntas y respuestas rápidas. Esto abre algunas líneas de investigación interesantes. Por ejemplo, ¿qué tiene la práctica de la recitación de las respuestas que la hace tan afortunada en su lucha evolutiva contra otros métodos más recomendados? Es decir, ¿qué necesidades de supervivencia de los docentes quedan cubiertas con dicha práctica?" (3). La clasificación que estos autores hacen del discurso del aula ha sido utilizada posteriormente por otros investigadores. Esta circunstancia hace que, en cierta medida, puedan compararse las prácticas de enseñanza de Bélgica

(13) Compárese con ROSE, R.: "The nature of challenge", en ROSE, R. (comp.): *Challenge to governance. Studies in overloaded politics.* Londres, Sage, 1980, págs. 9-10.

(1) LUNDGREN, U. P.: "Between schooling and education. Notes on curriculum change within the second generation of school reforms in Sweden". Comunicación a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Nueva York, marzo de 1982. Washington, *Educational Research Information Centre,* ed. 218, 193, 1982.

(2) HOETKER, J.; y AHLBRANDT, P. A. JR.: "The persintence of recitation", *American Educational Research Journal,* vol. 6, núm. 2, 1969, págs. 145-167.

(3) *Op. cit.,* pág. 163.

(4) DE LANDSHEERE, G., y BAYER, G.; *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe.* Bruselas, Ministerio de Educación Nacional y Cultura, documento núm. 21, 1970.

(4), la República Federal de Alemania (5), Finlandia (6), Portugal (7) y Suecia (8). Pese a que algunos de estos estudios datan de hace una década (otros son más recientes), se puede concluir que "muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula" en los distintos países y sistemas educativos (9). Las comparaciones de este tipo resultan problemáticas cuando se trata de obtener conclusiones generales. Sin embargo, cabe afirmar que la enseñanza impartida en las aulas escolares muestra una pauta general, con independencia de los sistemas educativos (cuando la comparación se hace con los mismos grupos de edad); esta práctica es la recitación.

Una posible explicación es que el marco de la enseñanza no ha cambiado de forma tan acusada como el sistema educativo (10) y que las exigencias planteadas al profesor en el contexto del aula provocan la aparición de una pauta instructiva determinada. Si esta explicación tiene algo de verdad, puede afirmarse que la situación de la enseñanza es mucho más estable que el nivel del sistema educativo y los enunciados normativos sobre cómo debe ser la educación. Semejante conclusión, sin embargo, es muy provisional. Existen pocos estudios sobre la enseñanza en el aula que hayan utilizado la misma metodología y sean, por tanto, comparables.

Sin embargo, y pese a todo lo dicho, las ideas sobre la implantación de reformas parecen basarse en la creencia de que es posible llevar a la práctica cualquier cambio educativo formulado en una política.

Aun cuando las investigaciones realizadas sólo ofrecen indicios, éstos apuntan a que cuanto más nos aproximamos a la situación de enseñanza, más estables son los procesos educativos, mientras que cuanto más nos alejamos de ésta y consideramos la evolución política y organizativa en el nivel de los sistemas educativos, más parece cambiar la educación. Así pues, si colocamos el centro de un sistema educativo en las aulas escolares, las transformaciones y cambios son lentos, y aumentan a medida que nos desplazamos hacia la periferia.

## *Entre el sistema educativo y la enseñanza escolar*

Al considerar la administración de la educación identificábamos tres factores importantes para la comprensión de las causas de los cambios educativos.

Ningún sistema educativo funciona en un vacío social, a pesar de que, en palabras del economista americano Gintis: "Las reformas educativas caen generalmente en el error de tratar el sistema escolar como si existiera en un vacío social" (11). La sociedad influye en la escuela al menos de cuatro formas:

*Primera,* directamente, a través de los niños y jóvenes escolarizados.

(5) SPANHEL, D.: *Die Sprache del Lehrers.* Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schuwann, 1971.

(6) KOSKENNIEMI, J.; y KOMULAINEN, E.: *Investigations into the instructional process.* Helsinki, Instituto de Educación, Universidad de Helsinki, Research Buletin núm. 39, 1974.

(7) PEDRO, E.: *Social stratification and classroom discourse.* Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Culture Reproductions,* núm. 6 Lund: CWK/Gleerup/Liber, 1981.

PEDRO, E.: *O discorso na aula. Una analise sociolinguistica de pratica escolar em Portugal.* Lisboa, Edicões Rolim, 1984.

(8) GUSTAFFSON, C.: *Classroom interaction.* Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction,* núm. 1. Lund: CWK/Gleerup/Liber, 1977.

(9) Basado únicamente en estudios en los que se ha utilizado el sistema de clasificación desarrollado por el profesor Arno Bellack y su equipo de investigadores. Véase BELLACK, A., y cols.: *The language of the classroom.* Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.

Las investigaciones basadas en las observaciones en aula son bastante numerosas en la actualidad; sin embargo, la mayoría se han realizado en Estados Unidos. Véase, por ejemplo, WITTROCK, N. (comp.): *Third handbook of research on teaching.* Chicago, Rand McNally, 1984.

(10) Compárese: LUNDGREN, U. P.: *Model analysis of pedagogical processes,* edición revisada. Lund: CWK/Gleerup, 1980.

(11) GINTIS, H.: "Towards a political economy of education: A radical critique of Ivan Ittlich's de schooling society". *Harvard Educational Review,* vol. 42 (1), 1972, 70-96, pág. 72.

Compárese también KALLOS, D.; y LUNDGREN, U. P.: *Curriculum as a pedagogical problem.* Instituto de Educación de Estocolmo, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, núm. 4. Lund: CWK/Gleerup/Liber, 1979.

*Segunda,* indirectamente, a través del sistema político: en las elecciones y en el apoyo a una política educativa concreta.

*Tercera,* indirectamente, a través de los distintos grupos de interés, como asociaciones de padres, sindicatos, etc.

*Cuarta,* a través de los mismos profesores: los estratos sociales de que provienen y la naturaleza de las aptitudes que se les exigen.

Al hablar de formas indirectas entendemos que la influencia se canaliza a través del aparato del Estado o de alguna otra organización. Tiene, por tanto, efectos en la administración del sistema escolar. En principio, esta última puede realizarse de tres modos:

1. Mediante la regulación de la economía de la educación.
2. Mediante cambios en las leyes en materia de educación.
3. Mediante cambios en los fines y contenidos de la educación.

Estos tres factores o mecanismos de gestión (los sistemas regulativos económico, legal e ideológico) difieren en sus efectos en función del grado de centralización o descentralización del sistema escolar. En algunos países, los efectos indirectos de la sociedad se sienten inmediatamente en las escuelas, mientras que en otros son canalizados a través de los organismos políticos centrales y los organismos administrativos centrales y regionales. Pero con independencia de las tradiciones de centralización o descentralización, los efectos indirectos de la sociedad sobre la educación se filtran a través de las instituciones formales.

Además de por estos tres factores, los sistemas educativos pueden estar influidos por la formación del profesorado. Esta última siempre se ha utilizado como instrumento de reforma. No obstante, los efectos de los cambios en la formación del profesorado sólo son apreciables a largo plazo. La formación inicial, teniendo en cuenta la elevada medida de edad del profesorado en su conjunto, resulta un medio poco eficaz de orientar el cambio educativo; sucede lo contrario con la formación en el servicio o formación continua, que cada vez se emplea más en respuesta a las nuevas exigencias y desafíos planteados en el ámbito de la educación (12).

La influencia directa es la que ejercen directamente los escolares y sus padres en la situación de enseñanza.

Si se considera que las influencias directa e indirecta de la sociedad son dos factores que repercuten en la educación, es importante añadir un tercero, a saber, el debate y el discurso públicos. Hasta cierto punto, la pregunta de por qué en ciertos momentos surgen determinadas actitudes hacia la educación ha de entenderse relacionada con la formación de la opinión pública. Los grupos de interés y las personas con acceso a los medios de comunicación pueden tener un influjo que supere con creces al que ejercen sistemáticamente los ciudadanos a través de instituciones formales como los Consejos escolares. Como es lógico, estos factores están interrelacionados e interactúan de forma dinámica. El debate a que nos hemos referido anteriormente sobre la calidad de la educación ilustra cómo se articula el descontento creando una presión política.

Un cuarto factor importante para comprender si es posible transformar la educación lo hemos expuesto ya: se trata de las tradiciones educativas. La educación recibida por los profesores y cómo éstos identifican su trabajo con ciertos fines y contenidos pueden considerarse filtros a través de los cuales pasan los distintos tipos de influencia social. Un cambio en las condiciones de la enseñanza que afecte a la práctica docente supone siempre que parte de las destrezas de conocimientos adquiridos con anterioridad por los profesores tienen que ser sustituidos. Como en toda organización social, los sujetos que trabajan en su base, que dan forma a los procesos reales, tienden a defender sus antiguas estrategias y reglas prácticas. Este no es en sí un mecanismo conservador, sino más bien un medio de supervivencia. Cualquier cambio adoptado en las rutinas, métodos y procedimientos debe, para ser aceptado, ofrecer ventajas claras con respecto a las rutinas, métodos y procedimientos anteriores. En consecuencia, las presiones fa-

(12) Véase, además, NEAVE, G.: "Challenges met: Trends in teacher education 1975-1985. En *National Reports on Teacher Education.* Estrasburgo, Consejo de Europa, M.E.D.-15-4, 1987.

vorables a la tradición tienen mucha mayor fuerza que las que intentan modificarla.

Contemplando la cuestión de la estabilidad y el cambio en educación desde el punto de vista de la unidad instructiva, es decir, desde el aula, se detecta la presencia de una paradoja. Cuanto más numerosos son los problemas sociales que afectan a las vidas de los niños, más importancia adquiere la escuela y que ésta brinde un entorno estable en el que las normas sean claras y la vida cotidiana predecible. Al mismo tiempo, la rapidez de las transformaciones sociales exige que el sistema escolar se adapte a las nuevas necesidades. En resumen, el dilema consiste en que este tipo de situación, característica de numerosas sociedades, exige simultáneamente cambios en los sistemas educativos y estabilidad en las unidades de trabajo, es decir, en las unidades de enseñanza que son las aulas.

A la luz del análisis de la constitución de las escuelas hemos abordado la cuestión del cambio educativo y la resistencia a dicho cambio. Las analogías son a veces útiles y a veces engañosas. Las relaciones dinámicas entre los distintos factores pueden expresarse con la analogía de una rueda en movimiento, en la que la unidad instructiva (por ejemplo, la clase (se situaría en su eje y las demandas públicas y reformas educativas en la llanta. La velocidad de rotación en el eje es menor que la de la llanta, pero, aunque la rueda gire lentamente, ambos se mueven.

## VI. Conclusiones y recomendaciones

Existen numerosos problemas en el área de la educación que son más o menos permanentes. En algunas ocasiones parecen nuevos porque se expresan de forma inédita o adoptan una apariencia diferente. Otros se relacionan más con el momento en el que se plantean. La selección de los contenidos de enseñanza y la relación de éstos con el mundo exterior pueden considerarse problemas permanentes que han sido afrontados de diferentes formas en distintos momentos de la Historia. Un ejemplo ya citado es la transformación de la educación ocurrida a principios de siglo. Volvamos a la conferencia pronunciada por Dewey en 1899, en la que se expone el aumento del conocimiento y su distribución: "Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio del aprendizaje. El término posesión del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos" (1). Esta cita podría perfectamente corresponder a alguna conferencia actual sobre las promesas de la nueva tecnología de la información.

La pregunta de cuáles son los nuevos desafíos puede abordarse dividiéndola en dos: qué es un desafío y qué es nuevo. Con relación a lo segundo, la pregunta es a su vez doble: ¿qué es realmente nuevo y qué cosas sólo parecen serlo?

La lista de los desafíos planteados a los profesores y a la formación del profesorado no es infinita, pero sí larga. La cuestión no es identificar fenómenos aislados que constituyan desafíos, sino determinar los problemas que afronta la educación derivados de los cambios a los que ésta puede responder. El análisis y los comentarios realizados hasta ahora nos aportan un fondo sobre el que caracterizar la complejidad de la educación y del mundo que la rodea.

### *Un modelo estructurador*

A fin de organizar el análisis y explicar las conclusiones y recomendaciones que pretendemos ofrecer, presentaremos un modelo que resume lo expuesto hasta ahora.

Establecíamos al principio una distinción entre los desafíos planteados fuera y dentro de la educación. Dicha distinción será el centro del modelo, aunque aquí sustituiremos "desafíos" por "cambios". Partiendo de la consideración de estos cambios, identificaremos algunos desafíos importantes. En el análisis se puso el acento en la gestión y administración de la

(1) DEWEY, J.: *The school and society.* Publicado en DWORKIN, M. S.: *Dewey and education. Selections.* Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967, pág. 46.

educación, así como en el desarrollo de ésta y en la formación de las tradiciones educativas.

De esta forma, disponemos de tres bloques principales de análisis que podemos combinar:

La gestión y administración de la educación
Cambios Desafíos El desarrollo de la educación

Fuera de la educación

El sistema educativo
Cambios Desafíos

Si tomamos cada uno de los tres componentes del exterior del sistema educativo y los relacionamos con éste último, se pone de manifiesto cómo los distintos cambios se traducen en desafíos planteados a los profesores y a la educación en general.

Hemos comentado ya varios aspectos de los cambios ocurridos en el sistema de gestión y/o la administración de la educación. Los más importantes son:

— Cambios de la estructura administrativa y las estrategias de reforma: tendencia general a la descentralización.

— Contracción económica.

— Cambios de la opinión pública sobre la educación; multiplicación de las demandas al sistema educativo, que a menudo entran en conflicto.

Estos cambios se traducen en desafíos planteados al trabajo docente. Aumenta la importancia del nivel local en cuanto al desarrollo escolar y curricular y a las nuevas experiencias educativas. A su vez, dichos desafíos han de afrontarse con una nueva identidad profesional que no sólo se relaciona con las asignaturas que se enseñan o la edad de los alumnos, sino con el desarrollo mismo de la escuela. Existe la necesidad urgente de una base común para toda la formación del profesorado, así como una nueva forma de dirigir las instituciones educativas.

Hemos comentado los cambios en el entorno que rodea a la escuela. Los aspectos más importantes son:

— Las nuevas tecnologías de la información. Se presiona para que se enseñen la utilización de las nuevas tecnologías y sus consecuencias sociales, pero también, y no menos importante, para que se apliquen dichas tecnologías al desarrollo de la enseñanza.

— Cambios de la estructura familiar. La sociedad pluricultural.

— Fuentes de aprendizaje alternativas.

Estos cambios representan desafíos para el desarrollo de los métodos materiales de enseñanza. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, brindan nuevas posibilidades de almacenamiento y uso de la información y, en consecuencia, para cambiar los materiales de enseñanza y los sistemas basados en el libro de texto.

La sociedad pluricultural genera también nuevos desafíos. Mientras se pide a las escuelas que se adapten más a los contextos locales, la sociedad misma se hace cada vez más diversa. Esta diferenciación del contexto cultural y social exige de los profesores nuevos conocimientos sobre la realidad social y cultural de los niños. Con la diversificación de la sociedad, es más importante que nunca que las escuelas impartan a sus alumnos algún tipo de base común. Al mismo tiempo, crece la presión ejercida por los distintos grupos sociales sobre la educación. De esta manera, los profesores necesitan, por una parte, profundizar sus conocimientos sobre las condiciones de la educación en la sociedad y, por otra, adquirir una gama de destrezas más amplia para manejar los conflictos y explicar y defender determinadas propuestas educativas. Asimismo, tienen que estar familiarizados con los métodos de evaluación de los proyectos de desarrollo locales.

El tercer bloque se relaciona con el desarrollo de la educación. Las tradiciones de la formación del profesorado y de los sistemas educativos son tal vez los principales desafíos a que se enfrenta la educación. Por lo que se refiere a los profesores y a la formación del profesorado, el reto principal lo constituye la intersección de los cambios habidos en la gestión y administración de la actividad educativa y en el exterior de ella, por una parte, y las tradiciones educativas y de la formación del profesorado, por otra.

Teniendo presentes esta estructura y los análisis que ya hemos efectuado, pasaremos a exponer algunos de los desafíos fundamentales planteados, como base para las recomendaciones que propondremos.

## *Los profesores y la formación del profesorado*

El proceso expansivo de la educación, así como la expansión económica, hizo aumentar el número de docentes. Como hemos indicado, se produjo una escasez de profesores, y personas no formadas ocuparon puestos de enseñanza. Se reformó la educación, cambiaron los currículos y los grupos sociales expresaron nuevas aspiraciones relacionadas con los sistemas educativos. Globalmente, estas transformaciones pueden considerarse un proceso de descalificación o desprofesionalización de los profesores. Éstos perdieron parte de su voz en la sociedad, y el debate público sobre la educación fue asumido por políticos y expertos. Es discutible si los docentes han sido alguna vez profesionales. Sin embargo, si se adopta una definición de profesión simple (como la que hemos presentado), a saber, en términos de una formación prolongada y un *ethos* común, se puede afirmar que, a principios de este siglo, los docentes se estaban convirtiendo en profesionales. Se dilató su período de formación y el nuevo *ethos* se integró en las tradiciones educativas. Quizá esto sea más aplicable a los profesores de asignatura que a los de clase. El *ethos* de los primeros formaba parte de la responsabilidad ante la asignatura que cada uno representaba y las asignaturas escolares se relacionaban a su vez con las disciplinas científicas. Sin embargo, con las grandes reformas que se produjeron en numerosos países después de la Segunda Guerra Mundial, esta relación entre las disciplinas científicas y las asignaturas escolares quedó debilitada. Los límites entre las materias escolares y dentro de ellas se hicieron más difusos. Se ampliaron los fines de la educación, para abarcar más que la transmisión de una determinada cantidad de conocimientos. Entraron en la escuela nuevos grupos de alumnos que ya no compartían unos antecedentes culturales comunes, a diferencia de los grupos seleccionados que habían ocupado las aulas en el pasado.

En este sentido, la profesión docente no se ha desarrollado hacia una mayor profesionalización, sino hacia la desprofesionalización. Parte importante de este proceso (cuya comprensión es en cierta medida clave para saber cómo afrontar los nuevos desafíos) es el hecho de que las decisiones acerca de los objetivos, métodos y contenidos de enseñanza han dejado de ser, al menos en parte, competencia de los profesores. Así, la administración de la educación y la capacidad política para gestionar la actividad educativa tienen una importancia decisiva para que los docentes puedan desempeñar su trabajo. La descentralización que se produce actualmente en varios países con una fuerte Administración central exige una nueva profesionalización de los enseñantes y una inversión del proceso que ha configurado la profesión docente tal como hoy la conocemos.

*Esta desprofesionalización ha supuesto una pérdida de "status" y prestigio reflejada tanto en el reclutamiento de los nuevos docentes como en la situación de la formación del profesorado.*

El profesor Denis Lawton, director del Instituto de Educación de Londres, afirma que "la enseñanza no suele atraer a los jóvenes intelectualmente más capaces..." y "de los que se han integrado en la profesión, demasiados no sirven para la enseñanza..." (2).

La expansión de la educación trajo consigo una determinada estructuración de los sistemas escolares. La profesión docente, que en muchos países brindaba una de las escasas oportunidades de movilidad social, se organiza actualmente en el seno de un sistema educativo complejo y jerárquico. Por otra parte, mientras que en el pasado la actividad docente atraía en cierta medida a los jóvenes con talento, en la actualidad, y como señala con claridad el profesor Lawton, se ha feminizado, y las ganancias no han aumentado al mismo ritmo que en otras profesiones.

Desde este punto de vista, puede sostenerse que el desarrollo de la educación afectó al reclutamiento para el trabajo docente que afecta a la calidad de la prestación educativa. Al

(2) LAWTON, D.: *Teacher policies: recruitment, training and career structures*. París, O.C.D.E.: Documento para la Conferencia conjunta Italia/O.C.D.E. sobre la Calidad en la Educación: la función esencial de los profesores, 1986.

mismo tiempo que dicho desarrollo permitió una elevación considerable del nivel educativo de la sociedad, ha limitado en términos relativos la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza.

Parece como si la formación del profesorado no hubiera podido afrontar las consecuencias del desarrollo de la educación y preparar a unos docentes capaces de adaptarse a un sistema educativo caracterizado por reformas continuas. Es dentro de la formación del profesorado donde se reproducen las tradiciones educativas que hemos expuesto anteriormente. Un contexto de esta reproducción y de la permanencia de las tradiciones es la división de la formación del profesorado en *collèges,* seminarios, escuelas normales y universidades. "Los estudios sobre el contexto de la formación del profesorado... transmiten sobre todo la impresión de que las políticas, estructuras y recursos institucionales que, según cabría esperar, deben fomentar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado, parecen hacer lo contrario. La formación del profesorado inicial y continua no están bien servidas por un aparato institucional que desmiente una retórica en la que se declara la importancia de esa formación, pero que oculta las duras realidades de la enseñanza.

Las universidades no han hecho nunca unas inversiones en formación del profesorado que se correspondan al discurso sobre su importancia, y siguen sin hacerlas. La responsabilidad del desarrollo de estos programas no existe o es puramente nominal. Las investigaciones muestran que la idea de unificar la formación del profesorado es un mito y que la falta de conocimientos sobre la enseñanza no es en modo alguno la única, ni tal vez incluso la principal razón de la mediocre calidad de los programas existentes. Semejante estado de cosas, sumado a la falta de inversiones que lo remedien, no es, sin embargo, un fenómeno sorprendente si se considera el bajo *status* de los grupos clientes (los profesores y los niños), el predominio de las mujeres en la profesión y la falta de apoyo público a medidas correctoras de estas desigualdades.

El mundo de las escuelas primarias y secundarias tampoco proporciona un entorno más positivo para el aprendizaje de la función docente. Aunque muchos dirían que como mejor aprende un profesor es con la experiencia, son cada vez más numerosas las investigaciones que muestran que la experiencia normal de los profesores en las escuelas es, en el mejor de los casos, no formativa, y en el peor, deformativa. Los programas de formación del personal que podrían superar las limitaciones de la experiencia en el puesto de trabajo no están bien organizados ni cuentan con apoyo suficiente para cubrir las necesidades de los profesores en ejercicio.

Mientras tanto, el sistema de formación del profesorado, en la actualidad sometido a fuertes críticas, tiene una capacidad limitada de oponerse a la reforma. Ésta, sin embargo, puede tener consecuencias positivas o negativas. Para evitar una repetición de los errores que tan frecuentemente se han cometido en el pasado, es esencial un grado suficiente de claridad y comprensión de la naturaleza del problema. Esta revisión de las investigaciones sobre la formación del profesorado indica que las circunstancias políticas y las consideraciones académicas pueden estar convergiendo para brindar más oportunidades de mejora que las existentes hasta hoy" (3).

La cita está tomada del resumen de una revisión de una serie de investigaciones sobre formación del profesorado realizadas principalmente en Estados Unidos. Pero la conclusión sería la misma si se considerasen las investigaciones efectuadas en el ámbito europeo. Esta circunstancia ilustra además el hecho de que los desafíos planteados a la educación y a los profesores reflejan la evolución general de las sociedades occidentales más que los problemas y retos característicos de países concretos.

Por otra parte, estas afirmaciones pueden ponerse en relación con las palabras de Norman Goble, Secretario General de la Conferencia Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (W.C.O.T.P.), en su discurso ante los representantes de las distintas organizaciones europeas de profesores durante una conferencia sobre los nuevos desafíos planteados a los profesores: "Tampoco es fácil en modo alguno cambiar el sistema de formación del profesorado, que debe avanzar de forma paralela a la escuela, o quizá un poco por delante de ella (aun-

(3) LENIER, J. E.: *Research on teacher education.* East Lansing: the Institute for Research on Teaching, Universidad de Michigan, Occasional Paper, núm. 80, 1984, págs. 132-133.

que no demasiado: hemos destruido el celo de demasiados profesionales jóvenes haciéndoles creer que sus enfoques innovadores serían bien recibidos en las escuelas cuando entraran en ellas). Asimismo, la formación del profesorado está vinculada a la estructura de las calificaciones docentes, en las que todavía no han penetrado suficientemente los aires de la innovación.

Así pues, la estructura de la profesión docente, tanto en el pasado como en la actualidad, es una fuente de dificultades para la adaptación de la escuela a los nuevos desafíos. Es deplorable que la actual ofensiva de ciertos gobiernos, y de determinados grupos de presión que defienden sus propios intereses, contra el *status* de los profesores, así como la desconfianza que dicha ofensiva genera, están creando en algunos de nuestros países un obstáculo insuperable para el desarrollo de las investigaciones sobre el rol del profesor, la naturaleza del trabajo docente y las competencias y calificaciones en torno a las cuales debe estructurarse la profesión, investigaciones que son tan necesarias. Cuando no existe confianza mutua, no es posible que las partes se reúnan para realizar consultas" (4).

## *Educación para todos: ¿una nueva pedagogía?*

Uno de los puntos principales del análisis de la educación realizado por John Dewey a principios de siglo era que la sociedad moderna resultaba invisible para los niños en muchos aspectos, a causa de su desarrollo técnico y social. La tarea del educador era precisamente hacer visibles los procesos técnicos sociales, lo que exigía profesores con una profunda formación, no sólo en lo que debían enseñar, sino en cómo enseñarlo. La validez del análisis de Dewey es evidente en la actualidad. El mundo con que se encuentran los jóvenes de hoy es confuso, no sólo técnica y políticamente, sino desde un punto de vista moral.

La educación para todos exige otra pedagogía de la que se necesita para la formación de un grupo seleccionado. La situación social de los niños y jóvenes es, como mínimo, compleja. Los grupos de socialización primarios, como la familia, son diferentes de los de hace un siglo. Para muchos, la escuela es el único lugar con una organización clara. A estas exigencias, o desafíos, hay que responder con una prolongación y profundización de la formación del profesorado, que capacite a los futuros docentes para afrontar de forma activa la existencia de un cuerpo de conocimientos cada vez mayor, es decir, de modo que se convierta en una base sólida para el desarrollo de las escuelas.

El problema de la sobrecarga de los currículos lo comparten la mayoría de los países. La formación del profesorado no ha de centrarse tan sólo en la enseñanza de contenidos que se deben transmitir y los métodos de transmisión. *También debe aportar un contexto intelectual para comprender cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.*

Parece como si gran parte de la formación del profesorado se hubiera centrado, durante el período de expansión, en cómo enseñar a los individuos en lugar de en cómo afrontar la cuestión de qué se entiende por conocimiento. Se perdieron de vista problemas como qué conocimientos son dignos de ser transmitidos y cómo aplicar las cuestiones intelectuales y morales a la enseñanza. La respuesta a la pregunta de cómo se debe enseñar está subordinada a la respuesta a ¿qué merece la pena enseñarse? Actualmente existe la tendencia a acentuar la fragmentación de la formación del profesorado, en lugar de a promover enfoques más amplios. Pero la calidad de la enseñanza es más que una simple cuestión de métodos. En una sociedad democrática, garantiza la igualdad de oportunidades en educación y una justicia igualitaria, así como el acceso a los conocimientos importantes para la vida.

## *El principal desafío: el sistema escolar*

El análisis que hemos realizado puede resumirse como sigue:

Los sistemas educativos son construcciones sociales. Se han ido formando en el curso de la Historia por diferentes razones y, en consecuencia, comprenden tradiciones distintas. En principio cabe distinguir dos corrientes principales vinculadas a

(4) GOBLE, N. M.: *New challenges for teachers and teacher education.* Discurso de apertura del Seminario organizado por la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (W.O.C.T.P.). Consejo de Europa en Estrasburgo, 28-30 de abril. Mimeografiado.

dos sistemas escolares básicos. Uno de estos sistemas nació de la necesidad de servidores calificados que tenían la Iglesia y el Estado. El otro, de la necesidad de educar a los ciudadanos. Lo común a ambas tradiciones es la idea de que la educación se basa en la lectura y la escritura y de que el conocimiento está vinculado a los textos. Con el desarrollo de la educación, se observa un proceso por el que se integran estas dos tradiciones. No obstante, es importante identificarlas con sus diferencias para comprender la estabilidad y el cambio en la educación. Las dos tradiciones se reflejan con claridad en los contenidos y organización de la formación del profesorado.

Con el desarrollo del fenómeno educativo, las ideas sobre la educación se hicieron progresivamente más abstractas, y el lenguaje referido a ella cada vez más elaborado. Asimismo, se establecieron ciertos supuestos básicos que, en la actualidad, dominan incuestionablemente la identificación de los problemas educativos y las soluciones que se proponen. Uno de dichos supuestos es que el saber específicamente pedagógico y didáctico tiene su fundamento en la psicología y, más en concreto, en los conocimientos sobre el niño como individuo. Éste último, en cuanto sujeto de aprendizaje, es la base de la pedagogía y la didáctica. Tal enfoque ha impedido, hasta cierto punto, la formación de los profesores en los aspectos del desarrollo de la escuela y del currículo, en el conocimiento de las condiciones sociales y culturales de la sociedad y en las cuestiones morales básicas.

El proceso expansivo experimentado por la educación en este siglo y especialmente en la posguerra se llevó a cabo mediante una serie de reformas de amplio alcance, que hicieron más visible el papel de la política en el campo de la educación (esta última se utilizaba además como medio para el cumplimiento de fines políticos) y motivaron que se creara una gran Administración educativa. Las reformas emprendidas supusieron a su vez una ruptura con las tradiciones anteriores y una transferencia de competencias desde los profesores a las instancias políticas decisorias y a los administradores. A grandes rasgos, el fenómeno puede describirse como un proceso de descalificación y desprofesionalización del profesorado. Durante el período de expansión se crearon asociaciones que expresaban sus puntos de vista sobre la educación, y los debates públicos dejaron sentir sus efectos sobre los sistemas educativos. Cuanta más importancia adquiere la educación, tanto para la sociedad en general como para el individuo, más exigencias se le hacen. De forma simultánea al cambio producido en el *status* profesional de los docentes y a las tendencias a la descalificación, se observa también que los nuevos fines y exigencias requieren docentes mejor formados y más profesionalizados.

En la actualidad, el sistema educativo es tema de debate en muchos lugares y recibe fuertes críticas. Si éstas se dirigen contra un aspecto concreto, como la disminución de sus niveles de calidad, apenas son comprensibles. Parece que las escuelas hacen lo que siempre han hecho. Pero si las críticas van orientadas al hecho mismo de que la escuela siga desempeñando sus funciones tradicionales, hay que interpretarlas como un síntoma de pérdida de confianza en la educación. El problema no parece ser, por tanto, que las escuelas hayan dejado de cumplir esas funciones, sino justamente lo contrario. El desafío que afrontan hoy en día los profesores quizá es un reto planteado al sistema escolar en su totalidad.

Bajo esta desconfianza en la educación, observamos también los problemas del cambio de estrategias de la Administración educativa. Las estrategias desarrolladas en el período de expansión y las experiencias que se adquirieron entonces no son ya válidas. Se están diseñando nuevas estrategias y aplicándose nuevas formas de administración de la actividad educativa.

La tendencia a descentralizar la educación puede considerarse una de dichas estrategias. Al ponerla en relación con el proceso de cambio, surgen nuevos problemas. Descentralizar la administración de las escuelas exige que los profesores adquieran nuevas calificaciones. Hasta cierto punto, supone que recuperen las calificaciones perdidas. El principal problema es encontrar el equilibrio entre las competencias educativas de las instancias de decisión política y de los profesionales de la enseñanza. Para conseguirlo, la nueva calificación de los enseñantes, o su nueva profesionalización, debe acabar con la percepción actual que los profesores tienen de sí mismos. Lo que hace falta no es tanto un aumento de los conocimientos sobre *cómo* enseñar, sino que se potencie el saber acerca de *por qué* se enseñan determinadas cosas. Frente a lo que ocurría en el

pasado, cuando las instituciones de formación del profesorado se dedicaban principalmente a impartir conocimientos sobre la psicología del sujeto individual, las nuevas calificaciones requieren más conocimientos sobre la escuela misma, su gestión, sus roles y funciones en una sociedad democrática, su historia y su tradiciones.

*El desarrollo de las nuevas calificaciones debe hacerse sobre la base de que los docentes adquieran una idea más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. Éstos son los conocimientos que se precisan, si bien aún no se encuentran muy elaborados. Su desarrollo serviría de base de, por una parte, el "status" de la profesión docente y del respeto hacia la enseñanza como trabajo intelectual, y por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.*

En este contexto es donde han de identificarse los desafíos concretos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

## *La sobrecarga de los currículos*

En este siglo se ha dado a la educación institucional un papel más importante en las tareas educativas básicas de la sociedad. Como señalaban los educadores progresivos de principios de siglo, la educación de la sociedad moderna tenía su raíz en la tecnología y en el alto grado de división del trabajo: la sociedad misma, la vida laboral y los procesos tecnológicos eran a menudo invisibles, y la educación y las escuelas debían hacerlos visibles de nuevo. Todos estos cambios provocaron la aparición de nuevas asignaturas escolares e hicieron que se introdujera la división del trabajo en la escuela; asimismo, tuvieron importantes efectos sobre la cantidad de conocimientos, actitudes y destrezas que se enseñaban en las instituciones educativas. Esto ha sido la causa de una sobrecarga cada vez mayor de los currículos (a pesar de la prolongación de la edad escolar) y de la consiguiente presión ejercida sobre los profesores para que realicen una selección.

La cuestión de la sobrecarga de los currículos es uno de los mayores desafíos que tiene planteados la educación. Como ya hemos señalado, el problema de la administración y la toma de decisiones consiste en recabar apoyo para una política específica en un contexto donde actúan distintos grupos de presión. Existe también la tendencia a que los fines oficiales de la educación se hagan cada vez más abstractos, lo que permite una mayor diversidad de interpretaciones. A su vez, este proceso origina dos problemas importantes.

*En primer lugar,* los profesores encuentran dificultades para poner en práctica un programa y seleccionar lo que es esencial. El resultado suele ser que los contenidos de aprendizaje se presentan de forma superficial.

*En segundo lugar,* el énfasis cada vez mayor puesto en la actividad evaluadora conduce a evaluaciones de carácter abierto. Evaluar significa comparar fines con procesos o resultados. Si los fines son abiertos, los resultados de la evaluación variarán en función de los evaluadores o de las exigencias de quienes los contratan. Esto supone, a su vez, un oscurecimiento de los puntos de referencia del debate sobre la educación.

Una forma de resolver el problema de la sobrecarga de los currículos es dar más competencias a los profesores. En los países con una larga tradición de descentralización, esto no presenta grandes dificultades. En las naciones con sistemas escolares centralizados, habrá que formar a los docentes en teoría y diseño del currículo. En ambos casos es necesario que los profesores posean un mayor conocimiento tanto del modo en que la tradición determina el hecho de que se enseñen determinados contenidos, como de los criterios para la selección de estos últimos.

El problema esencial en relación con la selección de los contenidos de enseñanza es conseguir un equilibrio entre quiénes van a decidir qué. En una sociedad democrática, la selección de los contenidos del currículo no puede ni debe ser competencia exclusiva de los profesores. Al mismo tiempo, es importante reconocer que en ninguna sociedad la influencia política en el currículo puede llegar tan lejos como para determinar la elección de las prioridades especiales que establece el docente para un grupo de alumnos. En consecuencia, no bastan los conocimientos sobre diseño del currículo, es necesario también un conocimiento pormenorizado de las funciones y competencias de quienes intervienen en la educación.

## *Fuentes de aprendizaje alternativas*

Los niños de hoy viven en un mundo comercializado que dispone de una industria del ocio cuyos currículos son mucho más influyentes que los impartidos por las escuelas. Del mismo modo que C.P. Snow distinguía dos culturas en *The two cultures and the scientific revolution* (hay traducción española: *Las dos culturas y la revolución científica*), podemos identificar dos culturas pedagógicas: la de la escuela y la del comercio y el ocio. Ello plantea al menos dos interrogantes fundamentales. En primer lugar, ¿deben ser integradas ambas culturas? En segundo lugar, ¿qué consecuencias tiene su existencia para la educación y la formación del profesorado?

A la primera pregunta sólo se puede responder sobre la base de un análisis político, por lo que nos limitaremos a mencionarlas. La segunda se relaciona con los nuevos desafíos planteados a los profesores.

Las técnicas de la información utilizadas fuera de la escuela son, como es lógico, una consecuencia de la información que de hecho se transmite en la sociedad: es más fácil presentar una cosa o una tendencia con una técnica elaborada que explicar con ella la Revolución Francesa y sus consecuencias, por poner sólo un ejemplo. Sin embargo, el tradicional aislamiento de la escuela con respecto a la vida de los niños impide a los profesores analizar la información que se difunde en el mundo exterior. Sin embargo, comprender el trabajo de los profesionales del *marketing* aportaría nuevos conocimientos sobre cómo enseñar. Asimismo, la moderna tecnología de la información puede utilizarse en mayor medida que hace unos años. "Es el inmenso potencial interactivo de la última generación de microordenadores y videodiscos lo que los hace un instrumento tan valioso para la enseñanza y el aprendizaje. En el futuro, aunque quizá no antes de los años noventa, cuando se haya desarrollado la quinta generación de ordenadores y los sistemas expertos se hayan convertido en algo corriente, los niños utilizarán en sus casas un ordenador o un videodisco como usan hoy un libro. *Se debe formar a los profesores para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la información.* El aprendizaje en el domicilio y a distancia formarán parte de lo que sin duda se convertirá en un sistema semi-formal de enseñanza paralelo al sistema educativo formal de un país. La televisión y la radio son ya una fuente importante de aprendizaje en el domicilio, pero la próxima generación de *hardware* y *software* tendrán un potencial incluso mayor" (5).

## *Las nuevas tecnologías*

Así pues, las nuevas tecnologías repercuten en la forma en que aprenden los alumnos e incluso en sus expectativas de aprendizaje. Además, no son sólo un medio de enseñanza, sino también una materia que enseñar. El uso de las nuevas tecnologías no puede ser un fin, sólo un medio. O, citando las conclusiones de un informe encargado por el Consejo de Europa titulado "Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado":

"Los profesores deben aumentar sus conocimientos sobre las tendencias mundiales a fin de mejorar la orientación de su enseñanza. La evolución del mundo moderno no se limita a la introducción de las nuevas tecnologías, sino que incluye los distintos fenómenos asociados a ellas, las rápidas transformaciones del mercado de trabajo, la creciente movilidad que se exige de la población trabajadora y las tendencias del desempleo y la consiguiente reorganización de la jornada laboral. El desafío de las nuevas tecnologías debe ser asumido por un sistema educativo que ofrezca a todos una sólida educación general y una buena formación profesional. Los profesores deben estar capacitados para desempeñar un papel insustituible en la concepción de los programas de *software,* aportando sus conocimientos esenciales sobre el área de la enseñanza y las necesidades de los alumnos. Se les debe dejar la iniciativa para evitar una invasión de programas extranjeros. El *software* es una cuestión de inteligencia, o, lo que es lo mismo, se relaciona con los valores y el significado de la cultura nacional.

La aplicación de las nuevas tecnologías a la escuela no tendrá ningún futuro a menos que se lleve a cabo con el respeto debido a los objetivos de enseñanza establecidos por la escue-

(5) WRAGG, E. C.: *Discussion paper for the hearing on the teacher in question,* Vaduz, Lichtenstein, 12-13 de mayo de 1986. Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (37) 29, 25 de marzo de 1986.

la y con una finalidad exclusivamente educativa, y a menos que los profesores que deban utilizarlas gocen de unas condiciones de formación óptimas, así como de las mejores condiciones materiales posibles para dicha aplicación" (6).

## *El libro de texto*

Hemos afirmado que el desafío que supone la sobrecarga de los currículos, entendido en el contexto de los cambios que tienen lugar en la educación, exige del profesor nuevos conocimientos que le den una visión general de la educación y de sus exigencias sociales, económicas y culturales. También hemos defendido la necesidad de utilizar la tecnología de la información. Ambos factores, tomados conjuntamente, constituyen un desafío para el libro de texto.

El libro de texto es tal vez el material que más determina el resultado de la enseñanza. Su importancia ha sido demostrada en numerosas investigaciones. Sin embargo, raras veces se convierte en tema de debate. No se hacen críticas de los libros de texto. Mientras que un libro de poesía que será leído por un reducido número de personas merece críticas en los periódicos, el libro de texto, que será utilizado por toda una generación, apenas despierta el interés de la opinión pública. En una situación de sobrecarga de los currículos, el autor del libro de texto es a menudo quien se encarga de seleccionar lo que considera más importante. Los libros de texto no han cambiado de forma tan espectacular como los currículos. El aspecto más interesante de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es la alternativa que ofrecen al hasta ahora dominante sistema del libro de texto. Además, en las escuelas en que los profesores elaboran sus propios textos con ayuda de máquinas copiadoras, las nuevas tecnologías aportan instrumentos mucho más eficaces de almacenamiento y renovación de los materiales de enseñanza.

En Bélgica, Reino Unido y Francia, cuando se habla de conocimientos informáticos en educación y éstos se introducen en los currículos, se trata de los contenidos y destrezas que deben aprender los alumnos para el uso de los ordenadores. Pero las nuevas tecnologías tienen un potencial educativo mucho más amplio. La utilización de microordenadores conectados a bases de datos ofrece la posibilidad de cambiar de forma radical el sistema del libro de texto. Después de los profesores, los libros de texto son el factor más importante para la calidad de la educación. Los cambios que se producen en el conocimiento tardan en llegar a los libros de texto. Con el uso de los ordenadores se abren nuevas posibilidades de elaboración de textos que se adapten continuamente a cada situación de enseñanza.

Los libros de texto confeccionados por el profesor con ayuda de ordenadores pueden renovarse continuamente, adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos y ajustarse a los resultados de las pruebas de diagnóstico. La utilización de ordenadores por parte de los docentes es tal vez una innovación mucho más importante que su uso como *objeto* de enseñanza, aunque, curiosamente, se han hecho pocos intentos por desarrollar este tipo de sistemas. Ello podría ser una tarea importante para las organizaciones educativas internacionales.

Además de una mejora de la calidad de la enseñanza, la utilización de ordenadores para la elaboración de materiales por parte del profesor tendría otras consecuencias.

La primera se relaciona con el problema que siempre se ha considerado un desafío para la educación, a saber, el planteado por el rápido avance del conocimiento. Cuando se debate esta cuestión, parece a menudo como si el aumento del conocimiento se considerase algo espontáneo y no organizado. Sin embargo, se trata de un proceso muy ordenado, que, en la ciencia, sigue las líneas marcadas por las teorías científicas hasta que se produce una ruptura, y en este caso los nuevos enfoques sólo son comprensibles a la luz de los sistemas teóricos anteriores. Por tanto, un modo de afrontar el problema de la cantidad creciente de conocimientos es acceder a sus códigos organizativos.

Esto significa que la formación del profesorado debe orientarse a la enseñanza de las teorías y las bases de la organización del conocimiento. Tiene que centrarse, por una parte, en los conocimientos sobre desarrollo del currículo, según hemos

(6) *New technologies and the training of teachers.* Estrasburgo, Consejo de Europa, C.D.C.C. (86) 28, 1986, pág. 23.

demostrado, y por otra, en la organización del conocimiento que transmiten las escuelas. Al mismo tiempo, es necesaria una apertura de los nuevos conocimientos, y las nuevas tecnologías ofrecen tal posibilidad. Los materiales elaborados por el profesor pueden renovarse de un modo que resulta imposible en los libros de texto tradicionales y las máquinas copiadoras existentes. Pero dicha renovación (y ésta es la otra cara de la moneda) exige del profesorado un conocimiento profundo de la organización de los cuerpos de conocimientos que debe transmitir.

La segunda consecuencia es que la combinación de más conocimientos teóricos sobre las distintas asignaturas, un mayor conocimiento pedagógico asimismo teórico y a la elaboración de libros de texto y materiales de enseñanza creará una nueva competencia profesional de los docentes visible en la sociedad. Ello reforzará el *status* de la profesión docente e impedirá la sustitución de los profesores por personas no formadas para las tareas de enseñanza.

## *El contexto moral*

Hace cuarenta años, el 80 por 100 de los jóvenes europeos se incorporaba al trabajo a los catorce años. En la actualidad, más del 80 por 100 permanece en la escuela con diecisiete años. Esta ampliación de la edad escolar supone una prolongación de la adolescencia, y también que las escuelas tienen que responsabilizarse de la educación de los jóvenes y de su transición al mundo adulto. Los cambios que han tenido lugar en las instituciones educativas básicas significan que la escuela se hace cargo de la educación integral del niño. Los alumnos no son objetos de enseñanza, sino sujetos del proceso de socialización. Por tanto, los profesores no pueden ya construir su identidad profesional limitándose a la asignatura que imparten. La profesión docente tiene que relacionarse con los fines más complejos y sutiles de la educación contemporánea, a saber, formar la personalidad y educar a ciudadanos responsables. Esta tarea ofrece especiales dificultades en una sociedad pluricultural "en un momento en que numerosos factores, que van desde el interés económico al aumento de la diversidad étnica de la población europea, imprimen en nosotros la sabiduría del respeto a las otras culturas" (7). Y, evidentemente, estas dificultades aumentan todavía más en una situación en la que muchos jóvenes que salen de las escuelas no encuentran un empleo estable, cuando pensaban que la educación sería un medio de acceder al mercado de trabajo.

Este conjunto de problemas plantea una contradicción entre la moral que se enseña en las escuelas y la que rige en el mundo exterior. Los jóvenes europeos viven en un mundo en el que los conflictos internacionales pueden provocar la aniquilación total de la especie. Nunca en la Historia han estado las ideologías tan vinculadas a la fuerza militar. Crecer en este mundo, encontrar una identidad y enfrentarse a las cuestiones principales de la vida, todo esto no es sólo un reto planteado a los adolescentes, sino un desafío para las instituciones educativas fundamentales. Nunca la enseñanza ha estado tan desarrollada, y nunca se ha necesitado tanta educación.

Este problema moral en la educación y para la educación no puede considerarse algo que puede enseñarse como cualquier asignatura. Es algo que hay que abordar en los procesos educativos diarios, a través del modo en que los profesores trabajan y tratan a sus alumnos.

Otro problema muy relacionado con el anterior es el de la igualdad de oportunidades. La igualdad en educación fue uno de los elementos fundamentales de las grandes reformas. Sin embargo, con la recesión económica parece que lo único importante es la calidad de la educación. Hay que decir a este respecto que, para el niño que entra en el sistema educativo, las cuestiones de justicia y la igualdad se identifican con las que se refieren a la calidad. Es difícil ver cómo puede mejorarse la calidad de la educación en una sociedad democrática sin que se aborden en primer lugar los problemas básicos de la igualdad y de la justicia.

El problema de la igualdad está vinculado estrechamente al grado de autonomía de que goza el sistema educativo en la sociedad. A esto ya nos referimos en su momento como el dilema de la educación contemporánea: adaptarse a la sociedad y, al mismo tiempo, no reproducir su estructura. Ello nos conduce de vuelta a la cuestión de la Administración educativa y al equilibrio entre la Administración pública y la competencia profesional de los enseñantes.

(7) GOBLE, N. M.: *op. cit.*

# La proyección pedagógica de la autoevaluación institucional

Eustaquio Martín Rodríguez

(Artículo publicado en **IV Semana do Maxisterio Lucense.**
Escuela Universitaria de Maxisterio, Diputación Provincial de Lugo, 1989)

## Introducción

El objeto de este ensayo es presentar y explicitar una propuesta de evaluación institucional caracterizada por su proyección eminentemente pedagógica. Me refiero concretamente a la Autoevaluación Institucional, propuesta pedagógica que emerge en la Inglaterra de los últimos años de la década de los setenta, y que constituye una alternativa conceptual y real en la reformulación de actuaciones educativas vinculadas a campos como la Innovación, la Formación Permanente del Profesorado y la Supervisión educativa.

A lo largo de las páginas que siguen, trataremos de contextualizar, primero, cómo surge esta propuesta de evaluación. Continuaremos, después, nuestro análisis abordando su delimitación conceptual, la explicitación de sus características y principios y la descripción del desarrollo de un proceso de autoevaluación. Finalmente y para concluir procederemos a una valoración de la potencialidad de la Autoevaluación Institucional como proyecto de renovación y cambio en la educación.

## Contextualización de la propuesta

Para entender justamente lo que representa la emergencia y desarrollo de la "autoevaluación institucional" es necesario tener en cuenta la problemática en la que la institución escolar se ha desenvuelto en los últimos tiempos.

El análisis de las distintas etapas de la evolución socio-educativa del mundo occidental en la segunda mitad de nuestro siglo es, quizá, un primer paso en este intento de clarificación. A este respecto, un autor como Lawton (1987, págs. 98-99) habla de tres fases: la **optimista** de los años cincuenta y sesenta en la que se confía ciegamente en la educación como un elemento fundamental para el desarrollo y progreso de los pueblos; la etapa del **desencanto** de la década de los años setenta, en la

que como consecuencia de la crisis energética y económica se produce un clima de desconfianza y desencanto hacia la escuela, y, finalmente, una tercera etapa de corte más positivo y optimista, necesaria en esta evolución y de difícil fijación cronológica, caracterizada por la profesionalización del profesor.

Por otro lado, las repercusiones del movimiento de la *accountability*, que curiosamente surge en los años setenta en Norteamérica, coincidiendo con la fase de desencanto de Lawton, no son menos importantes en la configuración de lo que será la escuela de los ochenta. En una época de crisis económica y de replanteamiento de los valores sociales y educativos, con fuertes recortes presupuestarios en todo lo relacionado con los programas sociales, se plantea en EE.UU., primero, y posteriormente en Inglaterra y otros países occidentales la necesidad de controlar los productos educativos. A las escuelas se les obliga a "rendir cuentas" de sus logros y deficiencias, por lo que se debilita la autonomía y aumenta el control de los profesores, se refuerzan los criterios de rentabilidad y eficacia de la educación y hay una vuelta a los paradigmas didácticos y organizativos de marcado signo positivista.

Asimismo no puede olvidarse el legado del movimiento de desarrollo curricular de los años sesenta en Inglaterra, que posibilitó la aparición de los paradigmas cualitativos y de investigación-acción.

## Concepto y fundamentos de la autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional es antes que nada un proceso de valoración crítica del quehacer de la institución escolar realizado **en** y **desde** la propia escuela. Se trata esencialmente de que las instituciones educativas inicien y desarrollen un análisis autocrítico de su funcionamiento y trabajo habituales en donde se ponga en cuestionamiento los distintos modos de proceder docentes, tanto a nivel didáctico como organizativo. Como muy bien puntualiza Lawton (1987, pág. 103) la "práctica de la autoevaluación escolar supone la intervención de los propios docentes, que analizan la enseñanza y planificación conjuntamente los medios de mejorarla".

Tres notas a juicio de los participantes en la reunión del School Council de 1981 (Nuttall, 1985, págs. 24-27), deberían caracterizar a la autoevaluación institucional. En primer lugar que sea realmente **autoevaluadora** antes que autojustificadora del quehacer educativo. Adelman y Alexander (1982, págs. 28 y 29) refuerzan el sentido crítico de ésta cuando afirman que es necesario que la evaluación sea problemática, ya que sólo se justifican el tiempo y los recursos empleados en su realización si es capaz de cuestionar las prácticas existentes, si, en definitiva, provee las bases de un análisis alternativo de la institución escolar. En segundo lugar, la autoevaluación tiene que ser **específica** con respecto al contexto que se quiere valorar. Cada institución es singular y cualquier intento de normativación o estandarización está condenado al fracaso. Y en tercer lugar, sin que el orden en este caso signifique ninguna jerarquía, la viabilidad y éxito de la autoevaluación dependerá de que la misma sea **autogenerada** por la propia institución. La imposición desvirtuaría el sentido crítico y de

toma de conciencia de los centros para constituirse en lo que Adelman y Alexander (1982, pág. 147) han denominado "la escuela teorizante o pensante".

Aun cuando existe una cierta ambigüedad terminológica, proliferando distintas denominaciones, la autoevaluación a la que nosotros nos referimos es la evaluación interna de la escuela que:

— Tiene sus orígenes en el legado del movimiento de desarrollo curricular de los años sesenta en Inglaterra. Helen Simons (1985, pág. ?) defiende el concepto de desarrollo curricular como proceso intrainstitucional basado en la autoevaluación.

— Está relacionada con las reivindicaciones de MacDonall de conseguir procesos más cooperativos en sus experiencias, en donde el sujeto del experimento fuese también co-investigador.

— Recoge las propuestas del informe James de 1972 en el sentido de la Formación Permanente del Profesorado dentro de los centros y asume el papel del profesor como "profesor-investigador", concepto que arranca del trabajo de Stenhouse (1975).

Su puesta en práctica demanda, según Nuttall (1986):

- Un clima de autocrítica constructiva, una adecuada moral y una atmósfera de confianza entre los elementos de la comunidad educativa. En síntesis, podría decirse que de lo que se trata es de crear las condiciones para que se acepte sin reticencias ni cortapisas la necesidad de valorar la vida de los centros y la actuación de los profesores. Objetivos, ambos, bastante ambiciosos en nuestro contexto, si tenemos en cuenta la política de puertas cerradas practicada por las instituciones escolares y la actitud negativa de los profesores a ser evaluados.
- Un modelo adecuado para vincular la evaluación con las medidas pertinentes. La evaluación tiene sentido siempre y cuando sea concebida como un permanente proceso de investigación-acción; es decir, cuando al diagnóstico obtenido le sigue la puesta en práctica de las medidas pertinentes para la mejora y reconducción de los procesos.
- Reconocer la autonomía de los profesores en el proceso y adoptar un enfoque participativo para resolver los problemas, centrado más en las tareas que en los individuos .
- Una formación adecuada.

## Principios de la autoevaluación institucional

Helen Simons sostiene que una evaluación democrática debe asegurar tanto una discusión franca y abierta acerca de la institución como el derecho de los individuos a la privaticidad. Teniendo en cuenta esta situación el desarrollo de la autoevaluación debería estar presidida por determinados principios que han de ser explícitos y tenidos en cuenta tanto por los investigadores como por los miembros del centro.

Estos principios son:

Imparcialidad
Confidencialidad/Control
Negociación
Colaboración
*Accountability*

Como ya hemos explicado en otro sitio (Martín Rodríguez, 1988*a*, pág. 37) el respeto escrupuloso de estos cinco principios es uno de los prerrequisitos para que pueda llevarse a cabo un proceso de autoevaluación.

La imparcialidad consiste en que el investigador-evaluador tome precauciones sobre las opiniones o percepciones sesgadas, empezando por las propias. Su rol es exponer las distintas alternativas que pueden presentarse en la política de la escuela sin oponer los propios juicios o recomendar determinados cursos de acción.

La confidencialidad y el control tienen como principios pleno sentido en la evaluación, pues, por una parte, la información que puede considerarse como privada del individuo debe ser tratada confidencialmente, y, por otra, aquélla que tiene un estado de conocimiento público dentro de la escuela debe ser controlada en cuanto a su difusión al exterior de la institución. Es importante que se evite el cotilleo a la vez que los participantes tengan control sobre sus propios datos, ya que en este caso existen más posibilidades de que estén predispuestos a ofrecer percepciones más exactas y responder honestamente acerca de los problemas que están en discusión. El evaluador, por su lado, no debe acceder a los documentos, informes o reuniones sin la autorización de los implicados, y los informes deben ser orientados hacia el problema en cuestión, conservándose siempre el anonimato de los informantes de modo que la evaluación tenga un carácter despersonalizado.

La negociación es el principio central en la evaluación democrática ya que protege a los participantes en el uso y control de la información. La negociación debe establecer: 1) los límites del estudio; 2) la relevancia de las necesidades institucionales y de las innovaciones curriculares; 3) el contenido, audiencia y alcances de la difusión del o los informes de la evaluación; y 4) control de los posibles sesgos o distorsiones de la información. En síntesis, debe fomentar una evaluación justa y participativa.

Mediante la colaboración las prevenciones iniciales, fundamentalmente basadas en la supuesta amenaza a la privaticidad del desempeño del profesor en su clase, pueden superarse si se asegura el compromiso de compartir la información relevante para discutir honestamente la política de la institución. La información confiable debe servir para proporcionar una base de autorreflexión a aquellos que deseen colaborar sin presiones de ningún tipo. La información debe ser contrastada por uno o dos profesores o también por uno o dos observadores externos.

La *accountability* o rendición de cuentas, racionalmente planteado es un principio necesario en una sociedad democrática. Deben encontrarse vías para incrementar la información sobre la institución al exterior, aún cuando la evaluación y la crítica interna son mucho más importantes. La información al exterior debe proporcionarse con cierta prudencia, dependiendo del ambiente local y de la naturaleza de los problemas que fueron objeto de evaluación.

## El proceso de autoevaluación

La autoevaluación puede referirse a algunos o a la mayoría de los siguientes aspectos de la vida escolar:

- Las características o clima propio de la escuela.
- El currículo.
- La mejora de la calidad de la enseñanza.
- La observación continua del rendimiento de los alumnos.
- El aprovechamiento más eficaz de los recursos.
- El fomento de las relaciones con los padres y la comunidad local.

En el proceso de autoevaluación deben tenerse en cuenta algunos aspectos en cada una de las siguientes fases:

*Precondiciones para una autoevaluación con éxito.*

La realización de un proceso de autoevaluación exige que se creen una serie de condiciones particulares para que pueda ser llevada a cabo.

Una de estas condiciones es precisamente el establecimiento de un clima adecuado, que no es otra cosa que la aceptación por parte de los profesores y de la propia institución de que la evaluación no tiene poder sancionador ni supone ninguna amenaza personal o institucional. Esto evidentemente lleva su tiempo y en la mayoría de los casos es conveniente experimentar en los centros pequeñas evaluaciones-investigaciones sobre aspectos concretos de la vida de los mismos.

Es necesario, también, que se refuercen y afiancen las relaciones de confianza entre todos los miembros participantes de la comunidad educativa. Para ello es de suma importancia que quede claro que lo que se va a juzgar no son aspectos personales, sino el rendimiento y/o funcionamiento de la institución con el fin de superar lagunas y deficiencias y mejorar sus realizaciones.

Otro aspecto decisivo, por último, para las precondiciones de una autoevaluación eficaz es que pueda actuarse sobre los resultados de la misma. La evaluación tiene pleno sentido pedagógico y educativo cuando permite arbitrar las medidas y actuaciones pertinentes para compensar o mejorar las

deficiencias encontradas. Evaluar por evaluar no deja de ser un contrasentido y una fuente potencial de frustraciones para quienes se comprometen en este empeño.

*Durante la autoevaluación.*

Iniciado el proceso de autoevaluación es necesario poner en juego un conjunto de destrezas, a saber:

- Destrezas de gestión.
- Destrezas personales.
- Destrezas técnicas.

Las primeras están relacionadas con garantizar que el alcance de la evaluación sea manejable y no se caiga en el error de recoger montañas y montañas de datos e informaciones que por su volumen y dimensiones hagan imposible su procesamiento y posterior intervención en la realidad de los centros. El cuidado del tiempo, intentando no emprender grandes proyectos en poco tiempo ni dilatar temporalmente los mismos, es también un factor a cuidar junto con el fenómeno de las relaciones de confianza que faciliten la participación de quienes estén interesados y de los equipos ya constituidos formal o informalmente.

Las destrezas personales se refieren no solamente a las de los directivos y evaluadores sino también a las de cuantos individuos participan en el proceso autoevaluador. Irían en la línea de fomentar las destrezas interpersonales, la comprensión de dinámica de grupos, la aceptación de responsabilidades, el desarrollo de la capacidad para verificar o comprobar las propias percepciones o contrastarlas con las de otros, etc. El responsable de la evaluación debe reunir una serie de requisitos como la capacidad para presidir un grupo, capacidad para despertar entusiasmo, tolerancia, integridad personal, sensibilidad y capacidad para escuchar, además de dominar ciertas técnicas instrumentales administrativas y de gestión.

Las destrezas técnicas no consisten en otra cosa que el dominio del aparato metodológico e instrumental de investigación para llevar a cabo una evaluación válida y fiable. Las técnicas de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, diarios, grabaciones, observaciones directas, etc.), los procedimientos de validación (triangulación, contraste de distintas fuentes de datos, etc.) y la redacción del Informe de evaluación son algunas de las más importantes destrezas, en este campo, que hay que cultivar.

## Funciones de los que no participan en el proceso:

Son las de todos aquellos elementos de la comunidad educativa no implicados directamente en la realización directa de la autoevaluación (padres, autoridades locales, supervisores, alumnos, etc.). Juegan un importante papel contribuyendo a:

- Preguntar.
- Validar respuestas.
- Verificar y contrastar las percepciones de los participantes.

*Después de la autoevaluación.*

Empieza una fase de sumo interés en la que habría que considerar:

- Eficacia de la evaluación.
- Aspectos que podrían ser institucionalizados.
- Áreas que necesitan ser desarrolladas.
- Necesidades de formación profesional y de desarrollo de programas.
- Planificaciones de futuro que hacen falta.

## Proyección de la autoevaluación en el contexto español

La realidad española es, qué duda cabe, ciertamente distinta a la inglesa en lo social, cultural y educativo, por lo que una traslación directa de este tipo de movimientos es bastante problemático.

Nuestro país, sin embargo, en sus reformas educativas necesita implicar a los profesores e instituciones escolares si realmente quiere que el cambio legislativo vaya acompañado del cambio real. Y la autoevaluación institucional, en este sentido, podría ser un medio para el desarrollo profesional de los profesores y de las instituciones.

Parece claro que el aislamiento e individualismo docentes podría ser combatido y superado con éxito con nuevos procedimientos de socialización en la formación y perfeccionamiento de los profesores en donde lo colectivo e institucional se constituyan en el marco de referencia permanente, tanto en el funcionamiento habitual de los centros, como en la forma preminente de formación continua del profesorado en ejercicio.

El margen de autonomía que se contempla en la propuesta de reforma del sistema educativo para el desarrollo del currículo, es un espacio a aprovechar para los docentes en la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares singulares. Los proyectos educativos de centro deben convertirse en algo más que una mera formalidad y exigencia administrativa. Son o deberían ser la excusa y el argumento que permita el desarrollo de los profesores simultáneamente o a la vez que el de las instituciones escolares, porque difícilmente puede darse el de aquéllos sin el de ésta.

La autoevaluación institucional no es ninguna panacea ni el remedio universal. Como movimiento se encuentra en estado embrionario, pero por su misma concepción, fundamentos y modos

de proceder puede ser un medio ideal para plantear una alternativa válida a determinadas formas organizativas, de funcionamiento y supervisión de los centros sin cuya renovación no será posible ningún tipo de cambio, innovación o reforma que pretenda una mejora de la calidad de la enseñanza.

La innovación educativa debe comenzar y proseguir, desde esta perspectiva institucional, con una decidida voluntad política de apoyar la creación y consolidación de equipos pedagógicos de centro, suprimiendo cuantas barreras burocráticas impidan la experimentación de nuevos *currícula* y la adopción de modelos organizativos que potencien la profesionalización de los docentes y el desarrollo autónomo y responsable de las instituciones escolares.

## Bibliografía


ADELMAN, C. (1980): "Some dilemmaas of institucional evaluation and their relationship to preconditions and procedures", en Studies in Educational Evaluation, 6, 165-183.

ADELMAN, C.; y ALEXANDER, R. (1982): *The Self Evaluating Institution* (Practice & Principles in the management of educational change). London, Methuen & Co.

ADELMAN, C. (1984): "The Politics of evaluating", en SKILBECK, M.: *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London, Hodder and Stoughton, págs. 24-31.

ATKIN, J. M. (1978): "Institutional self-evaluation versue national professional acreditation", *Educational Researcher*, 7, 10.

ATKIN, J. M. (1979): "Educational accountability in the United States", *Educational Analysis*, I.

ELLIOTT, J. (1986): "Democratic evaluation as social criticism or putting the judgment back into evaluation", en HAMMERSLEY, M. (ed.): *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes, Open University Press, págs. 228-237.

ELLIOTT, J. (1986a): "Autoevaluacion, desarrollo profesional y responsabilidad", en GALTON, M.; y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona, Martínez Roca, págs. 237-259.

GUREL, L. (1983): "The Human Side of Evaluating Human Services Programs: Problems and Prospects", en STRUENING, E. L.; y BREWER, M. B. (ed.): *Handbook of Evaluation Research*. Beverly Hills, Sage Publications Inc.

ILEA (1984): "Keeping the School under Review", en McCormick, R. (ed.): *Calling Education to account*. London, Heineman (Reprinted, 1.ª ed. 1982), págs. 78-99.

JAMES, M. (1982): *Approaches to Evaluation. Institutional Self evaluation*. Milton Keynes, The Open University Press (E364, Block2, Part.2. Curriculum Evaluation and Assesment in Educational Institution).

JOYEST, T. B. (1984): "School Self-Evaluation", en SKILBECK, M. (ed.): *Readings in School Based Curriculum Development.* London, Harper & Row, págs. 139- 147.

LAFOURCADE, P. D. (1982): *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros.* México, Trillas, págs. 123-184.

LAWTON, D. (1987): "La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores", en *Perspectivas*, vol. XVII, n.° 1, págs. 97-105.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988*a*): "Profesión docente y Autoevaluación institucional", en *Revista de Educación,* n.° 285, enero-abril, págs. 33-43.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988*b*): *Supervisión educativa.* Madrid, U.N.E.D. (Colección Cuadernos de la U.N.E.D. n.° 059).

MCCORNICK, R. (1984): *Approaches to Evaluation. Audited Self evaluation.* Milton Keynes, the Open University Press (E364, Block 2, Part. 4 Curriculum Evaluation and Assesment in Educational Institution), Reprinted- 1.ª ed . 1982.

MITCHELL, P. (1984): Institutional Evaluation: "The process within a school", en SKILBECK, M.: *Evaluating the Curriculum in the Eighties.* London, Hodder and Stoughton, págs. 64-70.

MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación escolar", en GALTON, M.; y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona, Martínez Roca, págs. 228-236.

NUTTALL, D. (1985): *School self-evaluation. Accountability with a human face?* York Longman.

NUTTALL, D. (1986): "What can we learn from research on teaching and appraisal? *Appraising appraisal.* Birmingham. British Educational Research Association.

SANCHO GIL, J. M. (1987): *Entre pasillos y clases.* Barcelona, Sendai Ediciones.

SHIPMAN, M. (1979): *In School Evaluation.* London, Heinemann.

SHIPMAN, M. (1986): "Estilos de evaluaciones basadas en la Escuela", en GALTON, M.; y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona, Martínez Roca, págs. 260-266.

SIMONS, H. (1984): "Ethical Principles in School Self-Evaluation", en BELL, J.; BUSH, T.; FOX, A.; GOODEY, J.; y GOULDING (eds.): *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management.* Cambridge, Harper and Row Pub., págs. 123-132.

SIMONS, H. (1984*a*): "Negotiating Conditions for Independent Evaluations", en ADELMAN, C. (ed.) *The Politics and Ethics of Evaluation.* London, Croom Helm.

SIMONS, H. (1984*b*): "Suggestions for a School Self-Evaluation Based on Democratic Principles", en MCCORMICK, R. (ed.): *Calling Education to Account.* London, Heineman (reprint., 1.ª ed. 1982), págs. 286-295.

SIMONS, H. (1984c): "Principles and Procedures for the Conduct of an Independent Evaluation", en ADELMAN, C. (ed.): *The Politics and Ethics of Evaluation*. London. Croom Helm.

SIMONS, H. (1985): "Against the rules Procedural Problems in Self-Evaluation", en Curriculum Perspectives, Octubre, págs. 1-5.

SIMONS, H. (1987): *Getting to know School in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. Lewes. The Falmer Press.

WILCOX, B. (1982): "School Self-Evaluation: the Benefits of a more focused approach", en *Educational Review*, vol . 34 (3), págs. 185-193 .

# La profesión docente ante los procesos de cambio

Sara Morgenstern

(Multicopiado.
Entregado en el Curso de Responsables de Área y Ciclo del año 1988-1989)

## 1. Introducción

El título de este ensayo hace referencia a un problema ampliamente debatido actualmente en la Sociología de la Educación. En cierto sentido es un tema que puede ser representativo de las nuevas tendencias en esta disciplina, que procuran evitar la disociación entre los aspectos macro y micro educativos, a la vez que se esfuerzan por relacionar a los agentes con las estructuras sociales (1).

En efecto, quizá una de las mayores dificultades que encontrábamos en los desarrollos teóricos de los años setenta fue el excesivo nivel de generalidad, unido a una formalización ahistórica que tuvo su punto de partida en autores franceses, especialmente Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Althusser (2), autores que inspiraron en gran medida a sociólogos españoles como Lerena y Fernández de Castro (3).

Decía que es un tema representativo de estas nuevas tendencias porque hoy no cabe extrapolar las consideraciones globales acerca del papel del aparato educativo en el sistema social al nivel del aula. Son dos enfoques relacionados pero distintos. No podemos negar el papel legitimador del orden social que cumple la institución educativa, pero cómo lo hace, con qué grado de eficacia, las contradicciones y resistencias que genera, sólo lo podemos analizar *in situ*, con las especificidades que presenta cada tipo de organización escolar.

---

1. International Sociological Association. Research Committee Sociology of Education. Micro and Macro Scopic approaches to the Sociology of Education. Tel Aviv, 1985.

2. Althusser, L.: *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974. Bourdieu, P.; y Passeron, J. C., *La reproducción*. LAIA, Barcelona, 1977. Baudelot, Ch.; y Establet, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Madrid, 1976.

3. Lerena, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona. 1976. Fernández de Castro, I.: *Sistema de enseñanza y democracia*. Siglo XXI, Madrid, 1980.

Así, los docentes se nos presentan como agentes mediatizadores entre los intereses político-culturales dominantes y las fuerzas sociales concretas que existen en las instituciones educativas. Obviamente, las identificaciones de clase del profesor no es un factor indiferente en la forma y grado en que mediatiza estos objetivos, por tanto no podemos primar ni a las estructuras que ofrecen el marco posible de las prácticas sociales, ni a los agentes concretos, en este caso los enseñantes.

## 2. La dinámica del cambio

La realidad educativa española presenta las contradicciones propias de un sistema en transición. Desde los Pactos de la Moncloa hasta hoy, hay en el discurso político principios más o menos consensuados destinados a democratizar las instituciones educativas (cogestión, participación, libertad de cátedra, descentralización y respeto a las autonomías regionales, etc.). Sin embargo, todos sabemos, y los últimos conflictos son prueba evidente de ello, que entre la escuela real y la escuela legal median muchas diferencias e incoherencias que no podemos obviar.

Sería bastante polémico plantearnos si las reformas que se están desarrollando en el sistema educativo español fueron planteadas de forma consensuada y participativa. Pero, aun aceptando esta premisa, no es posible evitar la sensación de conflicto y ansiedad que conlleva todo cambio. En este punto parece haber bastante coincidencia entre los estudiosos del cambio educativo en el sentido de que es un proceso ambivalente, con zonas de incertidumbre y que coexiste con un conservadurismo dinámico (4). Pero, en cualquier caso, es menester diferenciar las conductas de inercia al cambio de las resistencias organizadas que representan proyectos alternativos y que claramente corresponden a ideologías donde no caben ambivalencias.

Las tendencias conservadoras tienen dos vertientes no siempre acotables. Por una parte la herencia histórica de cuarenta años de dictadura, que conformó un tipo de educación acrítica, burocratizada e ineficaz para promover la participación responsable. Por otra parte, el Neo-Conservadurismo, que aunque se inspira en las administraciones de Reagan y Thatcher, no exime en la aplicación de muchas políticas a algunos gobiernos socialdemócratas y socialistas.

Brevemente, este neo-conservadurismo se caracteriza por intentar la restauración de la hegemonía del mercado, arremetiendo contra las conquistas democráticas que supuso el Estado Benefactor. En el plano educativo su lógica se expresa en la aplicación de una ética empresarial a la planificación de la enseñanza, ética que requiere la consolidación de una organización jerarquizada y altamente burocratizada.

Cualesquiera sean los matices que puedan diferenciar al viejo del nuevo conservadurismo, ambos comparten una característica común: la descalificación de la utopía, porque en definitiva las utopías

4. Fullan, M.: *The meaning of educational change.* Teachers College Press. Columbia University, U.S., 1982. Marris, P.: *Loss and change.* Doubleday. New York, 1975. Toffler, A.: *The third wave.* Bantan Books. New York, 1980.

en su mejor sentido apuntan al cambio y afirman la acción deliberada de los hombres para conseguirlo. En toda la historia del pensamiento humanista, así como en todas las luchas emancipadoras, siempre ha habido un componente utópico y... sinceramente dudaría mucho de la capacidad de un educador que desprecie la utopía, que no crea en la posibilidad de forjar un mundo y un hombre mejor.

Al negar el cambio, me refiero al cambio profundo, no a la mera innovación modernizante, el sistema conservador se apoya en tendencias latentes en la profesión docente. Me refiero al hecho de que tanto la socialización profesional, como la organización escolar, conforman actitudes hacia la aceptación del burocratismo, el autoritarismo y el rechazo a la posibilidad de cambio por medio de la acción colectiva. (5)

En la medida en que estas tendencias constituyen los principales obstáculos subjetivos al cambio, los analizaremos con algún detenimiento en las páginas siguientes. De más está decir que las analizaremos en estado puro, no como atributos individuales, sino como tendencias sociológicas, es decir, enraizadas en la estructura social y escolar.

## 3. La organización burocrática

La organización burocrática de la enseñanza no es en sí misma susceptible de crítica ni tampoco refleja una particularidad de la educación. Otras instituciones como los hospitales, ayuntamientos, etc., también tienen una estructura burocrática que les permite funcionar con un mínimo de organización que es imprescindible para los propios agentes y usuarios. El problema surge cuando comprobamos que la vida cotidiana en las instituciones adquiere cotas de burocratización que van mucho más allá de las necesidades de funcionamiento y por tanto adquiere un carácter rígido donde la espontaneidad, la innovación, la participación están excluidas o neutralizadas. Empezamos a sospechar entonces que la burocracia es algo más que una forma organizativa y se configura paulatinamente como poder, un poder que resta protagonismo a los que están directamente implicados en el trabajo dentro de las instituciones y los aisla de la comunidad a la que sirven.

Los problemas de la extensión de la burocracia como forma de dominación ya los señalaba Max Weber, en la medida en que la eficiencia entraba en contradicción con los valores humanos de espontaneidad y autonomía. En otros términos, la ampliación del control técnico-burocrático que se expresa en la racionalización que conduce paradójicamente a la irracionalidad, a la sustitución de los fines por los medios.

Una de las manifestaciones de este irracionalismo en la educación es el surgimiento del fenómeno del credencialismo (6). Este fenómeno representa la reorganización de la estructura educativa con miras a la obtención de títulos y diplomas que supuestamente habilitan a sus poseedores para competir

5. Barton, L.; Walker, S.: *Education and social change*. Croom Helm. Inglaterra. 1985. Véase introducción.

6. Collins, R.: *The credential society*. Academic Press, Londres, 1979.

mejor en el mercado laboral. Que esto no ocurra en la práctica, como lo demuestra el creciente paro o subempleo de personas cualificadas no altera las bases de la ilusión meritocrática.

Obviamente la aplicación del principio meritocrático tiene distintos grados que están en relación con el nivel de enseñanza, pero siempre tiene una expresión simbólica que se concreta en las calificaciones. De ahí que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje que poco tienen que ver con el conocimiento en sí o con la madurez personal, el fin es la nota.

El conocimiento, a su vez, se burocratiza en parcelas susceptibles de ser evaluadas y las materias que conforman el currículo se encapsulan en ámbitos separados que constituyen el dominio de profesores individuales, quienes tienen la potestad de decidir quién sabe y quién no. Esta evaluación lógicamente es en términos del producto y no del proceso de aprendizaje. En el proceso hay altos y bajos, dudas, contradicciones, conexiones con otros saberes, resistencias o predisposiciones a aprender cosas nuevas, todo lo cual es muy difícil de medir dentro de los parámetros burocráticos del mundo de las calificaciones.

Así, dentro de la organización institucional, la evaluación reviste las características de la "normalización" que señala Foucault: todos los sujetos son clasificados por los mismos criterios independientemente de las capacidades, esfuerzos o motivación.

La inversión entre medios y fines que implica la racionalización burocrática también afecta al profesor. Al igual que el alumno, éste siente el peso de un control sobre su práctica que está predeterminado por la eficacia en la evaluación. Pero el control sobre el docente se ejerce de forma más impersonal y difusa. Mientras que para el alumno la presencia de la autoridad es visible y se concreta en personas específicas, para el profesor el control reside en ámbitos o agentes que escapan muchas veces a su entorno inmediato. Esto no significa que en los centros educativos no se supervise directamente el trabajo de los docentes; están los directores, inspectores, las asociaciones de padres. Pero este control sólo ocasionalmente tiene un carácter presencial y directo. Una vez cerrada la puerta del aula, el profesor trabaja con sus alumnos tal como él o ella lo planifican.

Pero, ¿es autónoma esta planificación? Hay síntomas bastante acentuados de que la enseñanza, como otros servicios, está siendo sometida crecientemente a un proceso de racionalización que toma como modelo a la industria. Hasta qué punto esto se puede conseguir, aún con los métodos más sofisticados, es difícil de predecir y caben muchas reservas. Pero algunos hechos parecen ir en esta dirección, especialmente como producto de la implantación de las grandes editoriales que, en definitiva, son las que más peso tienen en la programación del currículo real.

## 4. El individualismo

La configuración de la organización basada en el proceso de evaluación/selección conlleva al desarrollo de otra tendencia: muy marcada en los docentes: la lógica del mérito individual, esto es, una

forma de pensamiento y argumentación que enfoca los problemas individuales aislados de la influencia que impone el contexto global.

Según Harris esta lógica presenta dos cuestiones problemáticas: *a)* la falacia de "Si alguien puede, en consecuencia todos pueden" o sea, la generalización de la ilusión de la movilidad individual, el caso del *self made man; b)* la falacia anterior está cuestionada por la propia realidad porque, aunque sea en términos meramente cuantitativos, es obvio que el éxito de unos interfiere y virtualmente asegura al mismo tiempo el fracaso de otros, independientemente del empeño individual (7).

La lógica individualista no surge obviamente del contexto educativo aunque éste sea un *locus* privilegiado. Sus raíces están en la crisis social que muestra cada vez más la imposibilidad de superar las ideas progresistas del liberalismo originario.

La exaltación del individuo fue históricamente progresista en tanto constituyó un arma decisiva para la abolición de privilegios y jerarquías tradicionales y para la consolidación de los derechos legales. Pero, como señala Lukes, actualmente el marco legal formal de las modernas sociedades democráticas se ha convertido en protector del individuo abstracto (8).

La exaltación del individualismo abstracto a que alude Lukes es precisamente la vía para ignorar al individuo concreto y aislar al sujeto o grupo de las condiciones reales de existencia. Esta operación de aislamiento es altamente funcional para las ideologías conservadoras en la medida en que la responsabilidad recae sobre los individuos y se diluye o ignora la relevancia del contexto que los produce. Así, por ejemplo, el paro, la delincuencia, la crisis familiar, etc. no tienen una dimensión sociológica ni se los ve asociados de una profunda crisis social, son juzgados como problemas que caen dentro de la psicología o psicopatología individual.

En el ámbito de la educación funciona una argumentación análoga. El alumno abstracto es responsable de su éxito o fracaso. El profesor se limita a distribuir premios o castigos porque, de algún modo, también su enseñanza es abstracta.

En sus efectos prácticos la lógica individualista conduce al desarrollo de personalidades competitivas e insolidarias. Más aún, el ser solidario es frecuentemente castigado, basta recordar lo que significa ayudar a un compañero en un examen. Por otra parte, en las evaluaciones rara vez se mide otra cosa que contenidos asignaturescos, supuestamente propiedad individual de profesores individuales. Sería interesante saber si los profesores se plantean conocer aspectos tan importantes como la responsabilidad, la madurez social, la capacidad para trabajar en equipo, el humor.

Para conocer todos aquellos aspectos los profesores deben reunirse y demostrar que son capaces de superar el propio aislamiento y compartir inquietudes comunes por los alumnos y por el centro.

7. HARRIS, K.: *Teachers and classes*. Routledge and Kegan Paul. Inglaterra, 1984, págs. 16-21.
8. LUKES, S.: *El individualismo*. Ediciones Península. Barcelona, 1975, pág. 184.

Pero, ¿no estaremos apelando al voluntarismo? Si el trabajo docente está cada vez más intensificado por la cantidad de horas y la masividad del alumnado, cada vez más descualificado en el sentido de que las editoriales y la administración programan crecientemente las tareas, y cada vez más deteriorado su nivel económico, ¿por qué han de salir de su aislamiento?

No necesitamos abundar mucho en este tema para saber que uno de los efectos de la organización burocrática es aislar a los docentes, pero necesitamos saber también si los docentes consienten en ser aislados.

Como primera aproximación podemos decir que el grado de consentimiento varía en relación a la implicación que tenga el profesor con los problemas generales de la sociedad. Una persona que ha internalizado las metas individualistas de la propia promoción, difícilmente pueda integrarse en un trabajo conjunto. Será autosuficiente y probablemente poco autocrítico con su práctica, no necesitará generar ni participar en proyectos grupales. Más bien tendrá desconfianza por la acción colectiva, porque bien tendrá miedo a que sus esfuerzos o ideas sirvan de mérito a otros, o bien porque no está psicológicamente preparado para discutir o negociar, ya que los proyectos grupales tienen la desventaja de que exigen más tiempo y dedicación. En última instancia, este es el triunfo del "individualismo carrerista" a que se refiere Eric Olin Wright (9).

La implicación del docente con los problemas generales de la sociedad tiene distintos grados de conciencia:

*a)* En el más bajo podríamos situar al individualismo puro, la conciencia egocéntrica, que corresponde a un total desinterés por todo aquello que escape a su propio bienestar y promoción; se trata, obviamente, de un caso extremo donde le es indiferente la enseñanza, los alumnos y los contenidos mismos.

*b)* En un segundo momento está la figura frecuente del profesor cuyo horizonte educativo se cierra en el aula. Puede preocuparse genuinamente por sus alumnos, pero casi siempre en términos de los aprendizajes cognitivos, rara vez tendrá necesidad de actuar sobre el contexto familiar o social. En sus relaciones con otros docentes se limitará a lo reglamentado oficialmente.

*c)* Aquí encontramos ya un salto cualitativo en la conciencia docente: la percepción del contexto de la organización institucional. La acción pedagógica no es aislada, requiere la participación conjunta para enfrentar los problemas; pero siguen siendo problemas que no trascienden del ámbito del centro. Con todo, aquí hay en estado embrionario una actitud que exige abrir la perspectiva personal y social más allá de la institución y que puede expresarse en la demanda de más recursos para la educación, más posibilidades de dedicación, etc.

9. WRIGHT, E. O.: Class *Crisis and the State*. Verso. Londres, 1979, págs. 58-59 (edición en castellano. Siglo XXI, 1983).

*d)* El grado de conciencia corporativa, que generaliza los problemas de los docentes individuales, aunque no siempre los pone en el contexto de la problemática general de la relación educación/sociedad. Las formas que puede asumir esta conciencia corporativa varían históricamente, no siempre supone la defensa de intereses generales de los docentes, sino la perpetuación lisa y llana de privilegios de cuerpo. En este grado de conciencia cabe considerar la forma de organización representativa, que puede ser segmentada (asociaciones profesionales, nivel de enseñanza, jerarquías docentes, etc.) o unitaria a través de los sindicatos.

*e)* La conciencia política: encontramos aquí también distintas posibilidades de expresión organizativa que pueden materializarse en partidos políticos, asociaciones de defensa de la educación pública o privada, etc. Pero en todos los casos los planteos profesionales están enmarcados en relación a la política educativa general, por ello el referente último es el Estado.

Estas expresiones de la conciencia podría graficarlas así:

política
corporativa
institucional
grupal
egocéntrica

## 5. El autoritarismo

Por la naturaleza de su trabajo, el docente está socialmente investido de autoridad, situación que en principio parece legitimada por su preparación profesional y que supone al mismo tiempo una capacidad para lograr la ascendencia moral sobre los alumnos. El autoritarismo, por el contrario, no es necesario ni educativo, supone la represión moral e intelectual del alumno y, por tanto, la neutralización del pensamiento crítico.

Como en el caso de otras tendencias psicosociales, el autoritarismo se desarrolla dentro de un contexto social o institucional que favorece la expresión de estos comportamientos. Obviamente, no todos los desarrollan y muchos los rechazan, es decir, el contexto influye sobre personalidades receptivas.

Los estudios más interesantes en torno a la personalidad autoritaria se desarrollaron en torno a la llamada Sociología Crítica, inspirada por la Escuela de Frankfurt. La historia de esta Escuela fue muy azarosa; comprometió a significativos intelectuales de distintos campos de la cultura y pese a las distintas épocas y tendencias que se desarrollaron en su interior, mantuvo siempre la perspectiva de unir la conformación de la subjetividad a las condiciones históricas. El hecho de que las investigaciones empíricas tomaran como eje inicial al prejuicio racial como forma particular de autoritarismo (objetivo claramente comprensible en exiliados del nazismo) no impide que sus resultados puedan iluminar

un campo mucho más amplio, como de hecho ocurrió en los trabajos posteriores de Marcuse, Fromm, Horkheimer, Adorno, que son algunos de los representantes más conocidos de la primera pléyade de los intelectuales de Frankfurt.

Resumiremos muy apretadamente y en versión libre, la constelación de los rasgos principales que conforman la personalidad autoritaria, tal como se exponen en el libro del mismo nombre (10).

— Visión dicotómica de la realidad humana y social: el mundo se divide en buenos y malos, débiles y fuertes. Fuerte admiración por estos últimos que son los líderes, cualquiera que sea su causa. Esta identificación está fuertemente asociada a la idealización de las figuras parentales, que se continúa luego en los jefes.

— Inteligencia escasa, especialmente para afrontar situaciones nuevas. Lo nuevo es un factor desestructurante, que altera todo el campo perceptual y afectivo. No confía en lo intelectual, siente rechazo por el análisis racional, máxime si se refiere al orden humano, tiene una profunda desconfianza por la Psicología. Como contrapartida de lo anterior tiene una fuerte fe en lo irracional, en la fuerza del Destino.

— Rigidez perceptual, incapacidad para discriminar matices, las cosas y personas están clasificadas definitivamente en blanco o negro, no puede vislumbrar los grises porque básicamente tiene una profunda intolerancia a la ambigüedad. Tampoco puede aceptar la ambivalencia sexual, los homosexuales son las víctimas ideales para canalizar su agresión, en parte porque no asumen sus propias tendencias homosexuales.

— Exaltación del propio grupo, racial, nacional, regional, etc. En realidad es la continuación lógica de la exaltación del grupo primario que es la familia. Con ambos mantiene una relación de dependencia afectiva, no logra individualizarse porque su dependencia es neurótica. Su afectividad es superficial, respeta los convencionalismos, pero guarda distancia con la gente. En términos psicoanalíticos se trata de una combinación de sado-masoquismo, disfruta de sufrir y de hacer sufrir, de mandar y obedecer. No asume una posición ética por un proceso de dudas, reflexiones y críticas, sino porque la ética se halla encarnada en la autoridad.

— Resistencia a juzgar o percibir los contextos en que se desarrollan las conductas humanas. Su óptica es la del voluntarismo, "llegan los más capaces", "triunfan los mejores". Aunque el voluntarismo entra en abierta contradicción con su fe en el destino, el autoritario valora a la gente por la eficacia externa.

Vamos a intentar ahora aplicar algunas de las características expuestas anteriormente al docente cuya práctica podríamos caracterizar como autoritaria. Diferenciamos nuestra posición de mu-

10. ADORNO, T. W.: *The authoritarian personality.* Harper and Bros. New York, 1950. Edición en castellano. Editorial Proyección. Buenos Aires, 1965.

chas críticas de moda, que provienen de las llamadas pedagogías no directivas o de las corrientes desescolarizadoras, porque abstraen la crítica al autoritarismo de las condiciones sociales que lo posibilitan.

— La visión dicotómica en la educación se expresa fundamentalmente en la compulsión a la clasificación, que por cierto es rígida y poco proclive a modificarse. Da por sentado que hay buenos y malos alumnos, tontos e inteligentes. En la clasificación caben pocos matices, a lo sumo los permitidos por la escala de calificaciones.

— Rechazo a la innovación que puede surgir de la dinámica espontánea del grupo. Las situaciones imprevistas lo desestructuran, no percibe que los intereses espontáneos además de alterar la rutina, enriquecen el aprendizaje.

— Siente veneración por las programaciones sin darse cuenta de que al ejercer este poder él mismo está programado. No importa qué y cómo aprenden los alumnos, lo importante es terminar el programa.

— Adhesión incondicional a la autoridad. No se siente partícipe de la gestión del centro o institución: el ejercicio del poder está reservado a los directivos de la misma forma que él ejerce su poder frente a los alumnos. La adhesión a la autoridad se extiende al campo intelectual, los autores y textos consagrados no son susceptibles de crítica porque de algún modo la ciencia está acabada y sólo cabe transmitirla.

— Acepta el principio de jerarquía porque sin ella la sociedad y la educación se convertirían en un caos. No se cuestiona si es una disciplina generada por la represión o si por el contrario constituye una actitud asumida y negociada con los alumnos que la viven como necesaria para un trabajo fructífero.

— No tolera la ambigüedad. Los conocimientos que deben transmitirse son por definición acabados y verdaderos, no hay problemas abiertos ni controversias teóricas. Los alumnos son etiquetados en categorías difíciles de modificar. El proceso de etiquetamiento, que es consustancial al pensamiento autoritario, adquiere en la educación una relevancia que trasciende en mucho a otras esferas de la vida social en tanto afecta el futuro de los alumnos, que de algún modo se hallan indefensos frente a la rigidez y arbitrariedad.

— Su fe en lo irracional la encauza hacia un determinismo biológico. En el fondo tiene escasa confianza en la acción educativa porque adjudica a la herencia la culpa de su propio fracaso como educador.

— Actitud punitiva ante la sexualidad. No sólo reprime las propias tendencias instintivas sino que cree que la represión forma parte de la educación moral. Siente que la sexualidad está divorciada de la afectividad y que no es función de la educación tratar temas oscuros y hasta sucios que se vinculan a aquélla, excepto como información estrictamente biológica.

— Rigidez en la evaluación. Es incapaz de valorar la creatividad u originalidad. Focaliza la evaluación en el examen y a éste simboliza en las notas. No le interesa el proceso de aprendizaje, sino los resultados que siempre tienen una sola respuesta posible. Ignora la importancia del error, aun de aquellos errores que como ha demostrado la Psicología Genética, son propios de la maduración cognitiva. Ignora también la importancia de la evaluación cualitativa, más bien la rechaza porque supone entrar en la órbita de la subjetividad.

— Refuerza y se siente protagonista importante con la exaltación acrítica del endogrupo, sea este local, racial o nacional. Toda revisión que cuestione el pasado histórico o el presente lo ve como un atentando al patriotismo o a los valores de la comunidad.

— Énfasis en los aspectos externos del orden y disciplina. No puede aceptar que se genere una dinámica ajena a su propia programación.

La personalidad del docente autoritario, más allá de las connotaciones individuales, no sería inteligible fuera del marco de la institución escolar. Así como no entenderíamos mucho de la profesión médica o militar fuera del marco del sistema sanitario o del ejército, tampoco podemos juzgar a los enseñantes sin hacer referencia al contexto de su práctica. En otras palabras, lo que nos interesa destacar es que los rasgos autoritarios que puedan desarrollar los enseñantes son, en alguna medida, respuestas compatibles con las demandas que el sistema ejerce sobre la práctica educativa.

En el esquema siguiente se puede apreciar la relación entre las prácticas docentes autoritarias y las características o funciones de la institución educativa. No se trata, por supuesto, de una relación mecánica, sino de una vinculación que hace inteligible el marco sistemático con las historias individuales de los agentes educativos.

| Política Autoritaria | Contexto Institucional |
|---|---|
| — Clasificación. | — Selección social e intelectual. |
| — Rechazo de las situaciones nuevas. | — Programación inhibitoria de la autonomía docente. |
| — Intolerancia a la ambigüedad. | — Demanda implícita de etiquetar a los alumnos y a los conocimientos. |
| — Determinismo biológico. | — Énfasis en las diferencias naturales en inteligencia. |
| — Actitud punitiva frente al sexo. | — Ignorancia, neutralización de los aspectos hedonistas e instintivos de la educación. |
| — Rigidez en la evaluación. | — Burocratización del conocimiento. |
| — Exaltación del endogrupo. | — Nacionalismo deformado, exclusión de valores en otros pueblos o culturas. |
| — Énfasis en el orden y disciplina exterior. | — Códigos de sanciones formales e informales. |

## 6. A modo de conclusión

Hemos tratado de analizar las principales tendencias que a nuestro juicio interfieren en la participación de los docentes en los procesos de cambios democratizadores de la enseñanza. Así como no consideramos estas tendencias como atributos individuales, tampoco evaluamos la participación de los docentes en el cambio social fuera del ámbito escolar; fundamentalmente, porque por su determinación social (clases medias) no constituyen un colectivo que pueda protagonizar o construir un proyecto autónomo de transformación.

Por el contrario, sí nos interesa la contribución que pueden hacer los profesores en ese lugar privilegiado en la formación de la conciencia social que es la escuela. Una conciencia solidaria crítica, en definitiva democrática, requiere remover todos los obstáculos burocráticos, autoritarios e individualistas.

# La formación del docente como intelectual comprometido

## La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento (*)

Ángel Pérez Gómez (**)

Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teoría y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que terminan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular (Contreras, 1985).

En este sentido es evidente que el profesor o el estudiante para profesor, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional, ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativos y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1987, 1992). Este tipo de *conocimientos pedagógico vulgar o folklórico,* como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres hábitos y tradiciones de la profesión conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede por tanto considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en educación.

Superar la disociación teoría-práctica en la escuela o en la universidad requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo, la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica.

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?

En la perspectiva de la reflexión hermenéutica, denominada también ciencia práctica, y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. Orientarlas a promover el desarrollo individual y colectivo transformando las condiciones sociales

del escenario vital y escolar. Tanto la escuela como el profesor se consideran elementos cruciales en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana. Las condiciones y funciones sociales de la escuela constituyen el eje de su preocupación.

Las situaciones educativas que afrontan los profesores se conciben en este enfoque como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, desiteses en conflicto que se presentan en parte como casos unidos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor de la capacidad de comprensión, de intervención en, las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Elliott: *"La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse sino que mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son 'objetivas' en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos* (1991b, pág. 6). La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

Uno de los elementos más importantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas, puesto de manifiesto por esta perspectiva, es la condición de la escuela como institución social que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por ello, los profesores tienen la obligación moral de reflexionar e intervenir para que los alumnos comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación.

Se reconoce y se resalta el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente, toda vez que pretende eliminar en parte, a través del desarrollo del conocimiento y de la actuación, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los alumnos y de los propios profesores.

## Academicismo versus socialización

Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos. Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesionales, como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Morine Dershimer (1989) y Feiman-Nemser (1987) han constatado en sendas revisiones de los estudios e investigaciones más recientes que aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los fu-

turos profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan.

En este sentido es oportuno traer a colación los resultados de una amplia investigación realizada en la Universidad de Málaga, con una muestra de más de 3.000 sujetos de diferentes universidades y centros escolares, sobre la evolución del pensamiento de los profesores, desde una etapa de iniciación académica hasta una época profesional con más de quince años de experiencia (Gimeno y Pérez, 1987; Pérez y Barquín, 1990). Paradójicamente, a primera vista, el pensamiento pedagógico más conservador y más similar entre sí, lo manifiestan los grupos de la muestra que se sitúan en los extremos de la carrera profesional, es decir, los que comienzan sus estudios en las Escuelas de Magisterio, y los profesionales con más de 15 años de experiencia.

«Es evidente que el profesor ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y de sus relaciones con la cultura y la política del contexto social»

Por el contrario, tanto los alumnos que acaban la carrera de Magisterio, como aquellos que concluyen los estudios de licenciatura en Pedagogía, manifiestan un pensamiento pedagógico mucho más elaborado, diversificado y progresista en la mayoría de las dimensiones estudiadas (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza, concepción de las relaciones profesor-alumno, estrategias de evaluación, problemas de control y disciplina, relaciones sociedad-escuela, naturaleza educativa del hombre...). No obstante, el carácter efímero de este pensamiento elaborado y progresista, que se desvanece ante los intercambios de la experiencia y con los influjos de la experiencia y con los influjos de la práctica, en los primeros años de vida profesional, hace suponer o que su adquisición académica es débil e inconsistente o que es de todos modos insuficiente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza no sólo en las declaraciones teóricas sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.

Parece, por tanto, que una ideología pedagógica de carácter conservador, generada en la experiencia cotidiana de la vida institucional de la escuela, se impone en el pensamiento del estudiante en sus años de infancia y juventud y vuelve a restablecerse en el pensamiento del profesional veterano, después de un período más o menos largo e intenso de modificación del pensamiento pedagógico en un sentido más innovador, como consecuencia de la etapa de formación académica. Es, pues, plausible aventurar la hipótesis de que las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas, y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes.

Es, pues, evidente que el componente práctico del currículum de formación del profesor viene exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico. El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Apelar a la práctica puede ser un simple recurso retórico, un concepto paraguas que encubre posiciones bien diversas e incluso contradictorias. Por ello, es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de

la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador.

Así pues, aún considerando que la formación teórico-práctica de los docentes debe desarrollarse en la escuela, en el contexto donde se generan y transforman los valores y procedimientos pedagógicos, no podemos olvidar cómo recuerdan Beyer (1988), Munro (1989), Hoy (1990), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984), y Elliott (1991b) el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos, el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumno como sobre el docente crea de forma tácita acríticas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

Como afirman Berger y Lickmann (1967, pág. 57): *"las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles"*. Las instituciones, a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias, se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social.

De esta forma, las prácticas no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del *status quo*. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

«En la perspectiva de la reflexión hermenéutica y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar»

Por otra parte, sin embargo, parece claro que la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende precisamente del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención y no de las prescripciones teóricas que apren-

dió en la universidad. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del currículum, aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácitos, oscuros y a la vez sencillos intercambios de significados en el contexto escolar. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y frecuentemente inconsciente (Zeichner, 1987; Clandinin y Connely, 1986).

¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su conocimiento pedagógico vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

## Recrear la práctica: la reconstrucción del pensamiento pedagógico como eje de la formación de profesores

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito, pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento: el alumno, la escuela, la sociedad, la educación.

Ahora bien, como afirman Connelly y Clandinin (1988) y Schön (1983, 1987, 1988), la formación de un pensamiento profesional consistente y relevante debe apoyarse en aquel conocimiento experiencial, cargado de *imágenes* más o menos correctas, pero determinantes en la forma de interpretar y dar sentido a las situaciones que vive el docente y a las peculiaridades de su propia práctica. Provocar su reconstrucción no implica ni su ignorancia ni su desprecio.

El problema pues se define mejor cuando consideramos que los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes, pero que en todo caso son formulaciones teóricas sobre la realidad social y sobre la realidad educativa. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas desarrolladas a través del debate, del contraste de pareceres, de la reflexión y la experimentación con la realidad (Griffiths y Tann, 1992), como un proceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro maestro, como consecuencia de su confrontación con teorías públicas y experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se les presentan en el aula.

Teniendo en cuenta la inconsistencia y fragilidad del aprendizaje académico adquirido por los docentes en las instituciones universitarias de formación ante las presiones socializadoras del medio escolar, así como el carácter conservador y reproductor de rutinas de los procesos de socialización empírica en el escenario de la escuela, si nos proponemos provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar parece necesario estimular en la formación de los futuros docentes conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica, es de-

cir, *la praxis,* la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

Tomando en consideración las aportaciones teóricas y prácticas de Listen y Zeichner (1992), Schön (1987 y 1988), Elliott (1991a y 1991b), Smyth (1992) y Sergiovani (1990), así como los programas de innovación de diversas universidades (Deakin, Kent, Wisconsin, Knox College), así como la propia experiencia personal, me atrevo a ofrecer a vuestra consideración un conjunto de principios orientados a recrear la práctica como eje de la formación de los futuros docentes.

Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos no es la acumulación enciclopédica de conocimientos en mentes llenas de información, sino la estimulación del *aprendizaje relevante,* la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación. Sólo de este modo puede esperarse que los futuros profesores cuestionen y reconstruyan los esquemas y argumentos de su pensamiento pedagógico empírico, adquirido a través de la experiencia como alumnos y profesores, y de sus intercambios cotidianos con los valores, normas y opiniones de la ideología social y de la cultura dominante en la escuela y en la comunidad.

Ello supone que el punto de partida de todo proceso de formación es explicitar la peculiaridades del pensamiento empírico de los futuros profesores y provocar su contraste ante los problemas de la realidad concreta y ante las formulaciones alternativas de compañeros, teóricos o expertos.

A diferencia de la concepción racionalista y de la tecnológica, en este enfoque el conocimiento académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las decisiones de intervención.

> "Aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan."

A diferencia de, y frecuentemente en contradicción con, los modos habituales de actuación en las instituciones universitarias de formación de docentes, la cadencia que se deriva de estos planteamientos no concuerda con la secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

El segundo principio hace referencia a la consideración del profesor como investigador y al proceso de *formación como un proceso de investigación* sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple período de inmersión en la cultura escolar, sino como un activo proceso de investigación personal en el contexto real del aula.

Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No

hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. Por tanto, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante el debate público y la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

Si se pretende superar las contradicciones y deficiencias tanto de una socialización prematura en las prácticas más indeseables y rutinarias de la escuela, como de un aprendizaje puramente teórico y estéril que conduce por lo mismo a una práctica mecánica, el procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa. Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no sólo se descubren las posibilidades insólitas de la realidad social y humana de la escuela, sino que se detectan los obstáculos y resistencias externas así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito. El profesor se enfrente necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve.

## La cooperación, el pluralismo y el diálogo como exigencias éticas del quehacer pedagógico

Promover la *cooperación en el trabajo docente* puede considerarse otro principio fundamental en la formación del profesor. La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Transmitir conocimiento puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y de la acción, promover a contracorriente la autonomía profesional y la crítica de la cultura hegemónica implica a todos los componentes del colectivo afectado y requiere la colaboración de los mismos.

Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales. Cuando los profesores se proponen organizar las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios en la escuela y en el aula no solamente para transmitir informaciones, sino para facilitar la formación del ciudadano en una sociedad democrática, necesariamente están proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuela que afecta a sus compañeros y a los alumnos. Tienen, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto, tanto en la elaboración del currículum como en su experimentación y evaluación. Trabajar en el aula y en la escuela, acomodándose a las exigencias de las diferencias individuales y de las peculiaridades del contexto, para provocar la reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción, requiere la definición democrática de un proyecto educativo que en buena medida afecta a toda la comunidad escolar.

Estrechamente vinculado al principio precedente conviene recalcar la importancia del *respeto a la pluralidad* como eje del currículum de formación del profesor. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el inter-

cambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento, que rija las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del currículum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, construidos y utilizados desde la conciencia de su relatividad histórica, de su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos.

El contraste de pareceres, el respeto a la divergencia y en especial a las posiciones y propuestas normalmente marginadas por la cultura e ideología hegemónicas, así como el fomento de la creatividad y diversidad de perspectivas, es un requisito fundamental para desarrollar tanto la autonomía profesional del docente, como el acuerdo intersubjetivo que permita la creación de comunidades de aprendizaje.

En relación estrecha con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la *autonomía profesional del docente* durante el período de formación supone ofrecer oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular que afectan a los futuros profesores deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sienten miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un currículum cerrado que no permite a los futuros profesores sino escasas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

> "Las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes."

## Contexto social y práctica escolar

El último principio básico hace referencia a la necesidad de considerar en todo programa de formación de profesores el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.

El conocimiento, la cultura y la propia escuela son instancias socialmente construidas, contingentes en una época y a una sociedad y, por tanto, cuestionables en cuanto a su sentido, su estructura y su funcionamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones política y sociales, por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian. Tanto para Zeichner y Tabachnik (1990), como para Carr y Kemmis (1988) y Elliott (1990), la crítica institucional y social es una parte natural del proceso de reflexión.

La reflexión no es, por tanto, meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmer-

sión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Zeichner, 1992a y 1992b). La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

«Los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través de la reflexión y la experimentación con la realidad»

Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo de las nuevas generaciones, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del docente, sin el menor temor a ser acusados de politización inconveniente.

Este complejo proceso de interacción teoría/práctica, o práctica/teoría, orientado a desarrollar conocimientos, sensibilidades, actitudes, capacidades y modos de actuación, requiere un período prolongado de tiempo donde tenga cabida el estudio, la experimentación y la reflexión, de ninguna manera compatible con los estrechos límites temporales que impone el marco de una diplomatura. Si es verdad en alguna medida que la cantidad no hace la calidad, y que además del incremento temporal se requiere una transformación cualitativa del quehacer formador, también es verdad que ciertos marcos raquíticos no inducen ni facilitan más planteamiento que la enseñanza transmisiva tradicional. La realización de proyectos de investigación/acción, el desarrollo por parte de los alumnos de estudios etnográficos en centros reales, el diseño, elaboración, experimentación y evaluación de proyectos educativos en colaboración con profesores universitarios y maestros, el aprendizaje de contenidos disciplinares, en los más diferentes campos de la ciencia y la cultura, requiere un enfoque y un clima bien alejados de la premura, concentración y atosigamiento que impone el límite temporal de una diplomatura. Por otra parte, y como ya se ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones, el *status* e imagen social del maestro como profesional diplomado acarrea un conjunto de peyorativos efectos primarios y secundarios que lastran la profesión, ya desde los mismos inicios de la carrera universitaria. No puedo dejar de resaltar cómo en los últimos años las Escuelas de Magisterio se están convirtiendo en los centros escoba de la universidad.

## La función docente en la Reforma Educativa

¿Qué podemos esperar respecto a la forma de concebir la función docente y su desarrollo profesional ante la Reforma del Sistema Educativo, propuestos en la L.O.G.S.E.?

En principio, y de forma genérica, cabe decir que como declaración de principios el documento presenta

una innovadora concepción de la función docente en la que se define al profesor como profesional autónomo. El profesor debe atender al desarrollo personal de cada alumno para lo cual debe desarrollar las competencias requeridas para el análisis de la situación y el contexto, la planificación y el diseño de su actuación así como la evaluación del proceso y los resultados. A tan bellos principios no corresponde, lamentablemente, ni en las propuestas del documento ni menos aún en la práctica de gobierno de los últimos años y en las decisiones más recientes, un desarrollo coherente de aquéllos, ni una secuencia del mismo proceso de reforma que priorice el desarrollo profesional del docente.

Pues bien, es en este desarrollo profesional del docente que se manifiesta en la formación inicial y permanente del profesor, en el respeto y fomento de sus competencias profesionales y en la atención a sus condiciones de trabajo donde se encuentran a mi entender las omisiones más graves, las decisiones más cuestionables, las inconsecuencias más claras dentro de una línea entrecortada y discontinua de propósitos y actuaciones interesantes.

Refiriéndose a la formación inicial, cuya importancia en la configuración del *status* y diseño de las competencias profesionales nadie pone en duda y comenzando por las comisiones, en este terreno específico, es poco comprensible que a lo largo de 10 años de gobierno socialista no se haya podido emprender la Reforma de la inexistente formación pedagógica del profesor de Secundaria. Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo, ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de secundaria durante al menos estos diez años? ¿Qué motivos pueden justificar que no se haya pretendido reformar radicalmente o sustituir los denostados Cursos de Aptitud Pedagógica? Permanecen hasta el momento ocultos. Nadie dilata durante tan largo plazo al menos el intento de solución de un asunto que considera tan importante. Por ello, al menos en este aspecto la Reforma me parece cuando menos tardía.

> "El procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa."

Habrá que decir abiertamente que la formación del profesorado que se prevé para el siglo XXI en el decreto de mínimos elaborado por el Consejo de Universidades es abiertamente contradictoria con los principios que definen la función docente en la Ley de Reforma del sistema educativo, cuyo pleno funcionamiento también está previsto para dicha época.

En primer lugar, la formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a las técnicas intermedias cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar. No es ésta la imagen del profesor como profesional autónomo.

En segundo lugar, la definición de los tipos de profesores de secundaria obligatoria y postobligatoria y su currículum de formación que aparece en la L.O.G.S.E. supone una enmienda a la totalidad de los planteamientos profesionalizados, rompiendo con la adecuación del docente a las peculiaridades de las etapas del sistema educativo que contempla justificadamente la Ley de Reforma, y que requeriría tres tipos de profesores: profesor generalista para infantil y primaria (0-12), profesor de

área para secundaria obligatoria (12-16) y profesor de disciplina para la etapa posobligatoria (16-18).

En la configuración actual desaparece el profesor de área proponiéndose para ambas etapas (12-16 y 16-18) el mismo tipo de profesor, el profesor de disciplina pura. La naturaleza de la enseñanza obligatoria (0-16) que se propone la formación básica de todos y cada uno de los ciudadanos plantea objetivos y exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum netamente diferenciadas de las que se pueden establecer en la enseñanza selectiva posterior (16-18, 18 en adelante) que afecta por definición sólo a un parte de los ciudadanos, que ya no es común ni siquiera para esta cohorte seleccionada de ciudadanos y que tiene una orientación profesional.

En mi opinión, la línea divisoria en la nueva organización del sistema educativo debe situarse claramente entre la etapa obligatoria y la etapa de libre opción y formación selectiva. La naturaleza de la actividad docente es claramente distinta en tales etapas no sólo por las exigencias que plantea el desarrollo evolutivo del alumno sino por los objetivos sociales peculiares que se proponen en cada una de ellas.

En tercer lugar, el problema se agrava, a mi entender, cuando se contempla la estructura de formación defendida para el profesor de Secundaria Obligatoria. El profesor que va a trabajar con niños de 12 a 16 años no recibe otra formación estrictamente profesional que aquella que como añadido a su carrera principal puede comprimirse en los créditos correspondientes a un curso académico (Modelo C.A.P.). Si el modelo y no su desarrollo pudiera ser válido tiempo ha habido desde el 70 y en particular desde que el gobierno socialista ha emprendido la reforma educativa, para haber promovido un desarrollo válido del mismo. Lo que ahora se propone como estructura curricular de formación del profesor de Secundaria podría haberse desarrollado dentro del marco legislativo que la L.G.E. estableció para los Cursos de Aptitud Pedagógica (C.A.P.). La seriedad en su desarrollo, la vinculación a los Departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse impuesto o favorecido sin necesidad de cambios legales. De este modo, la exigencia del nivel de licenciatura para la docencia de los niños de 12-14 años, se convierte en un acierto devaluado pues el incremento del nivel de formación cultural se hace a costa de la disminución del nivel de formación profesional. Por otra parte conviene llamar la atención sobre el incomprensible retraso en la aparición del propio decreto enseñanzas mínimas para la formación del profesorado de Secundaria Obligatoria. Para ese profesor de 12-16 años, todavía no existen ni modelos ni programas de formación.

«Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos es la estimulación del aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica»

El desarrollo satisfactorio de los programas de formación inicial del profesor requiere la reorganización y convergencia de proyectos e iniciativas de modo que el futuro profesor aprenda trabajando con quienes se encuentran implicados en experiencias de innovación, forme sus esquemas de interpretación e intervención en un proceso continuo de conversación con la práctica y de contraste y debate con sus compañeros.

*"La actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales. Por tanto, investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica a consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian."*

"La actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales. Por tanto, investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian."

En definitiva y a modo de conclusión cabe afirmar que el desarrollo del profesor como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone, pues, la creación de espacios y prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, cómo estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Las actuales Escuelas de Formación del Profesorado, los I.C.E.s, las Facultades o Secciones de Pedagogía, los C.E.P.s, y las propias escuelas o centros del sistema educativo deberán transformarse, dentro de esta perspectiva, en centros coordinados, vinculados o integrados de desarrollo profesional del docente, donde se investiga para enseñar, donde se cuestiona y debate el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseña reflexionando sobre la práctica, donde se aprende al implicarse en procesos de recreación de la cultura, y al comprometerse en vivencias democráticas de reconstrucción de lo real y de experimentación de lo posible.

Si las exigencias de la sociedad contemporánea plantean nuevos, complejos y excitantes retos a la práctica docente no es lógico ni conveniente responder con viejas y pobres soluciones. En mi opinión, las viejas y pobres opciones propuestas demuestran o una mentalidad cicatérea a la hora de afrontar los problemas sociales o la carencia de convicción sobre la relevancia de la actividad educativa, precipitados definitivamente en la pendiente de un ciego tecnicismo que domina la vida económica, social y política de las sociedades desarrolladas.

## Referencias bibliográficas


BARQUÍN, J. (1989): *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

BERGER, P.; y LUCKMANN, T. (1976): *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge.* Garden City. N. Y., Anchor.

BEYER, L. E. (1988): *Knowing and acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies.* Londres. Falmer Press.

CLANDININ, D. J.; y CONNELY, F. M. (1986): "Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical Knowledge of classrooms". *Teaching and Teacher Education,* 86, 2, 4, (377-387).

CONNELLY, F. M.; y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as curriculum planers.* N. Y., Teachers College Press.

CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación,* 277, 5-28.


(*) Extracto de la Conferencia inaugural del curso 1992/93 de la División de Educación de la Universidad Central de Barcelona.

(**) Ángel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga (Teléfono de contacto: 95-213 10 69).

ELLIOTT, J. (1990): *Investigación-Acción en Educación.* Madrid, Morata.

ELLIOTT, J. (l990): "Teacher as Researchers: Implication for supervision and for teacher education". *Teaching and Teacher Education.* 6, 1, págs. 1-26.

ELLIOTT, J. (1991b): "Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education" UCET *Annual Conference.* November.

ELLIOTT, J. (1991a): "The relationship between 'Understanding' and 'developing' teachers' thinking". University of EAST Anglia.

FEIMAN-NEMSER, S.; y BUCKMANN, M. (1989): "Describing Teacher Education: A framework and ilustrative findings form a longitudinal study of six students". *Elementary School Journal,* 89, 365-377.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987): "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (C.A.P.) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Informe final" C.I.D.E.

GOOD, T. (l990): "Building the knowledge base of teaching". In D. Dill (Ed.) *What teachers need to know,* (págs. 17-75). San Francisco: Jossey Bass.

GRIFFITHS, M.; & TANN, S. (1992): "Using reflective practice to Link personal and public theories". *Journal of Education for Teaching.* 18, 1, 13-30.

HOY, W. K.; & WOOLFOLK, A. E. (1990): "Socialization of Student Teachers". *American Educational Research Journal.* 27, 2, 279-300.

LISTON, D.; y ZEICHNER, K. (1991): *Teacher Education and the social conditions of schooling.* Nueva York, Routledge.

MORINE-DERSHIMER, G. (1989): "Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in refletive pedagogical decision-making". *Journal of Teacher Education,* 50, 46-52.

MUNRO, R. (1989): *A case study of school-based innovation in secondary teacher education.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987): "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco. Octubre, Bilbao.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (C.A.P.) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". *Investigación en la Escuela.* Octubre, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.; y BARQUÍN, J. (1990): *Evolución del pensamiento de los profesores.* Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): 'La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; y GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". Infancia y Aprendizaje. 42, 37-63.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books INC Publishers.

SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Josseyu-Bass Publishers.

SCHÖN, D. (1988): "Educating teachers as reflective practitioners". In P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) *Re-*

*flection in teacher education.* N. Y.: Teachers College Press.

SERGIOVANI, T.; y STARRATT, R. (1990): "Clinical supervision and teacher evaluation". En K. Zeichner: *Supervision of student Teaching.* Madison, Wisconsin, págs. 251-286.

SMITH, S. (1992): "Teacher's Work and the Politics of Reflection". *American educational research journal.* 29, 2, 267-300.

STATON, A.; y HUNT, S. (1992): Teacher socialization: Review and conceptualization. *Comunication Education,* 41, 1-35.

TABACHINK, B.; y ZEICHNER, K.: *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* Nueva York. Falmer Press. págs. 1-22.

ZEICHNER, K. (1987): "Preparin reflective teaching". *International Journal fo Educational Research.* 11 (5). págs. 565-576.

ZEICHNER, K. (1992a): *The teacher as a reflective pratitioner.* University Wisconsin, Madison.

ZEICHNER, K. (1992b): "Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education". En Harvard and P. Hopkinson (Eds.) *Action and reflection in teacher education.* Norwood, N. J. Ablex.

# El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado

Ángel Pérez Gómez
*Congreso Mundial Vasco 1987*

En la pequeña e intensa historia de nuestro ámbito de conocimiento es difícil encontrar un momento como el actual, que se caracterice por la efervescencia y generalización de la preocupación por la calidad de la enseñanza. Como punto central y factor prioritario de la deseada calidad de la enseñanza aparece hoy el profesor. Su actuación, en el más amplio sentido de la palabra, se considera la clave que determina el flujo de los acontecimientos en el aula y en la escuela y, como consecuencia, los procesos de aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones.

La sociedad occidental parece preocupada, en la actualidad, por los resultados insatisfactorios de largos y costosos procesos de escolarización. La escuela en las sociedades industrializadas ha llegado a los rincones más inaccesibles y a las capas sociales más deprimidas. No obstante, ni la preparación científico-técnica ni, en particular, la formación cultural y humana, ni la esperada formación compensatoria han alcanzado, en parte alguna, el nivel de satisfacción prometido.

Sin olvidar la influencia decisiva de otros factores (escolarización, organización social de la escuela, recursos materiales, configuración del currículo...) que determinan la política educativa de cada país, desde hace unos años, y cada día con mayor intensidad, se vuelve la mirada hacia el profesor como profesional responsable de la naturaleza y calidad del acontecer educativo en el aula y en la escuela. La formación de este profesional es el eje de la controversia actual. En la mayoría de los países occidentales se han formado recientemente comisiones de alto nivel encargadas de redactar informes-diagnóstico de la situación y elaborar propuestas de actuación y reforma de los anacrónicos e insatisfactorios sistemas de formación del docente (entre los más recientes cabe citar el *Holmes Group Report* 1986 y el *Carnigie Report* 1986, el *R.I.T.E. Framework of C.T.E.*, Hofman and Edwards, 1986). Del mismo modo, es fácil comprobar la proliferación de seminarios, congresos, conferencias y publicaciones en revistas especializadas sobre esta controvertida y compleja temática.

La formación del profesorado no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Por el contrario, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículo que prevalecen en cada época. De este modo, y a partir de la particular definición de estos conceptos, se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del docente como profesional en la escuela y en el aula. Entre estas metáforas podemos reconocer como familiares las del profesor como modelo de comportamiento, como transmisor de conocimientos, como técnico, como ejecutor de rutinas, como planificador, como agente que toma decisiones o resuelve problemas.

A cada una de estas imágenes o metáforas subyace una concepción de la escuela y de la enseñanza, una teoría del conocimiento, su transmisión y aprendizaje, un concepto de las relaciones entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción. Quisiera detenerme en dos concepciones básicas, dos formas bien distintas de aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa y, en particular, la actividad del docente como profesional de la enseñanza: la que considera al profesor como técnico-especialista que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico, y aquella otra que concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista, que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención (una panorámica más completa de otras perspectivas puede encontrarse en Zeichner, 1983).

## El profesor como técnico

La metáfora del profesor como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa, en lo que Schön (1983) denomina la *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica. En realidad es ésta una concepción epistemológica de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de todo nuestro siglo, y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo, la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular.

Según el modelo de *racionalidad técnica* la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en ciencias sociales, como en otros ámbitos de la realidad, deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación.

Desde esta perspectiva es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre los mismos. En este sentido, Edgar Schein (1980) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

"1. Un componente de *ciencia básica o disciplina subyacente* sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.

2. Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.

3. Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente."

Es fácil comprender cómo el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y como éstas, a su vez, se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Al mismo tiempo conviene tener presente que los diferentes niveles de jerarquía en los tipos de conocimiento suponen, en la realidad, diferentes *status* académicos y sociales para las personas que los producen. Tiene lugar así, en la práctica, una auténtica

división del trabajo y un funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales en cada uno de los diferentes niveles. La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial.

Del mismo modo, en el modelo de racionalidad técnico, se produce inevitablemente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Aunque se establezcan cuidadosamente los contactos institucionales entre ambas actividades, éstas se consideran realmente distintas en cuanto a su naturaleza y, por tanto, en cuanto a su ubicación personal y profesional. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica, y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Por otra parte, y siguiendo a Habermas (1971, 1979), la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental, el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. Al reducir la racionalidad práctica a una mera racionalidad instrumental el profesional en ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención.

Planteada así la racionalidad de la práctica como una racionalidad instrumental o técnica, es fácil establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. Schein describe así los programas de formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica:

"Generalmente el currículo profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan **practicum** o **trabajo clínico** y puede ser ofrecido simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior..." (Schein, 1973).

Schön (1983) reafirma este planteamiento al considerar que dentro de la racionalidad tecnológica el desarrollo de competencias profesionales lógicamente debe plantearse *a posteriori* del conocimiento científico básico y aplicado porque "en primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable, y en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden" (Schön, 1983).

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, y en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico, y la formación del docente dentro del mode-

lo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.

Las bases científicas de la intervención técnica del profesor se han buscado en ámbitos más básicos del conocimiento, especialmente en las aportaciones de la psicología. El ejemplo más típico y paradigmático de esta situación lo constituye, como indica Yinger (1986), el surgimiento en los años cincuenta de una tecnología educativa apoyada en la promesa de la psicología conductista como instrumento de control del desarrollo y comportamiento del hombre. Conforme a estas premisas se desarrolla la imagen del profesor como un técnico especializado que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico, sistemático y estandarizado para gobernar los procesos del aula y provocar el deseado y previsto aprendizaje de los alumnos. Tanto el campo de la psicología de la instrucción como el del análisis de la eficacia docente están sembrados de ejemplos característicos de esta concepción.

Del mismo modo la formación del profesorado que hemos conocido a lo largo de las últimas décadas está, por lo general, impregnada de esta concepción lineal y simplista de los procesos de enseñanza. La racionalidad técnica e instrumental preside la intervención práctica del docente y los programas de su formación. A grandes rasgos, la formación del profesorado ha abarcado dos componentes:

— un componente científico-cultural mediante el cual se pretende asegurar el conocimiento del contenido a enseñar, y

— un componente psicopedagógico que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula de modo eficaz.

En el componente psicopedagógico cabe distinguir dos fases principales: en la primera fase se adquiere el conocimiento de los principios, leyes y teorías que desde las ciencias básicas y aplicadas explican los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecen normas y reglas para su regulación racional. En la segunda fase tiene lugar la aplicación en la práctica real o simulada de tales normas y reglas de modo que el docente adquiera las competencias y habilidades requeridas para una intervención eficaz.

Con mayor o menor énfasis en uno u otro componente, en una u otra fase, dentro de este esquema pueden reconocerse la mayor parte de los programas de formación del profesorado conocidos hasta la actualidad. En cualquier caso siguen las pautas de formación profesional dentro del modelo de racionalidad técnica o instrumental.

## Los límites de la racionalidad técnica

No es difícil reconocer el progreso que la racionalidad técnica ha supuesto sobre el empirismo voluntarista y el oscurantismo teórico de las posiciones que normalmente se han agrupado bajo el término "enfoque tradicionalista" (Kirk, 1986). Desde la perspectiva "tradicionalista" la formación del profesorado se concibe fundamentalmente como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica el proceso de socia-

lización del profesor y de aprendizaje gremial fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica.

El enfoque racionalista supone una crítica del ciego quehacer empírico, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de reglas que norman y regulan la intervención del profesor. Además, los planteamientos más desarrollados y sofisticados dentro del enfoque "racionalista-técnico" toman en cierta consideración la problemática peculiar de la actividad práctica en el ámbito de las ciencias sociales, y en particular en el ámbito de la enseñanza. De este modo, Gage (1978, 1986) sugiere que las empresas prácticas, como la enseñanza, tienen dos componentes característicos: el componente científico y el componente artístico. La enseñanza, como la medicina o la ingeniería, puede elaborar una fundamentación científica apoyándose en el conocimiento producido por la investigación científica. Por ello, Gage sugiere que si no se puede hablar en la actualidad de una ciencia de la enseñanza debe proponerse como tarea prioritaria la elaboración de las bases científicas para apoyar con rigor el arte de la enseñanza.

El problema, no obstante, sería en primer lugar determinar cuál de las diferentes aproximaciones teóricas podría suponer una "base científica" para asentar el arte de la enseñanza. En segundo lugar, es fácil comprender que no es demasiado acertada la analogía propuesta de la enseñanza con la medicina y menos con la ingeniería, aunque ambos casos sean empresas prácticas. Los fenómenos que afronta el ingeniero y en gran parte el médico son inertes y por tanto objetivables, en tanto que los profesores tratan con personas que necesariamente actúan y reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza.

En tercer lugar, el componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abandonado dentro de la racionalidad técnica, incluso cuando teóricamente ha sido identificado. En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas ni métodos ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica.

Por último, cabe destacar que las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario y a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas.

De todos modos, los límites y lagunas de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa tienen raíces más profundas y significativas, como Schön (1983, 1987) ha puesto de manifiesto. La realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.

"Desde la perspectiva de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas..., de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación

de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser construidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación" (Schön,1983, pág. 40).

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por lo general, no existen problemas, sino situaciones problemáticas generales. En este sentido, en la misma práctica profesional y ante la conciencia del práctico aparece con cierta claridad que aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico. La identificación de problemas es un proceso reflexivo mediante el cual "interactivamente *nombramos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y *enmarcamos* el escenario dentro del que nos vamos a mover" (Schön,1983, pág. 40).

Además, las situaciones problemáticas de la práctica se presentan, con frecuencia, como casos únicos, y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes. Por ello, el profesional práctico no puede tratarlos como meros problemas instrumentales que puedan ser resueltos mediante la aplicación de reglas almacenadas en su conocimiento científico-técnico.

Por otra parte, y de acuerdo con la distinción de Habermas entre racionalidad práctica y racionalidad instrumental, puede decirse que sólo cuando hay acuerdo en las metas, cuando éstas son claramente establecidas y fácilmente identificables, la actividad práctica puede, entonces, presentarse como un problema instrumental. Pero cuando las metas son confusas o conflictivas o meramente cuestionables y cuestionadas, ya no existe ningún "problema" a resolver desde la racionalidad técnica o instrumental. "Los conflictos de objetivos no pueden resolverse utilizando las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas" (Schön, 1983, pág. 41). La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico.

Así pues, por dos razones fundamentales, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. En primer lugar, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la "estructura de tareas académicas" o en el ámbito de la "estructura de participación social" (Doyle,1980; Pérez, A.,1983; Erikson,1982), es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas. Cuando la práctica educativa parece, aparentemente, en la superficie, seguir los patrones, fases y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es probablemente porque el profesor ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que falsamente se construye de la realidad. En este caso el profesor no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre profesor y alumnos está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos.

Las premisas anteriores no conducen a un rechazo generalizado y *a priori* de la utilización de la racionalidad técnica en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse las teorías y las técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como mejor y, a veces, única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los planteamientos previos es la posibilidad de considerar la actividad profesional, práctica, del profesor como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica . Habría que pensar más bien en una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico. Generalmente aquellos problemas bien definidos y con metas no conflictivas y claramente determinadas suele ser el tipo de problemas menos relevante en el conjunto de la práctica educativa.

"Las zonas indeterminadas de la práctica —incertidumbre, singularidad y conflicto de valores— escapan los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí misma no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y en situaciones de conflicto de valores no hay ni claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios.

Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de las últimas dos décadas, como centrales en la práctica profesional" (Schön, 1987, págs. 6-7).

Así pues, detrás de los problemas arriba planteados late una cuestión de carácter epistemológico. En la tradición positivista, la primacía del *contexto de justificación* sobre el *contexto de descubrimiento* ha forzado la investigación y la intervención práctica de modo que se ajusten a los patrones que *a priori* validan el conocimiento científico o sus aplicaciones tecnológicas. En el campo de las ciencias sociales en general y en el de la educación en particular tal estrategia conduce a la deformación de la realidad, a una lectura deformada de la misma, al imponerse desde fuera como un corsé que constriñe sus manifestaciones originales. Difícilmente la práctica profesional podrá resolver los problemas que se plantean en una concreta situación, cuando sus esquemas de análisis e interpretación y sus técnicas de intervención se imponen sin consideración, ahogando las manifestaciones más peculiares y genuinas de la compleja situación social que se afronta. El dilema epistemológico sigue en pie: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina las características de los procedimientos, métodos y técnicas más apropiados para comprender la complejidad peculiar de la misma e intervenir sobre ella, o son los criterios de validación del crecimiento científico los que deben prevalecer?, ¿puede considerarse la naturaleza de los problemas y situaciones sociales como análoga a la de la realidad física y, por tanto, igualmente abordable desde aquellos métodos y técnicas?

La consideración unívoca de la ciencia, sus principios, métodos y técnicas tal como se concibe en el enfoque positivista, tiene una muy limitada utilidad en el ámbito de la práctica social, cuando el profesional tiene que enfrentarse a problemas complejos que tiene que construir o definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor.

No es hora de seguir dando vueltas estériles a una noria de un pozo sin agua, como plantea Schön (1983): "Si el modelo de Racionalidad Técnica es incompleto, puesto que ignora las competencias prácticas requeridas en situaciones 'divergentes', tanto peor para dicho modelo. Busquemos, en cambio, una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores".

## La Racionalidad Práctica: reflexión en la acción

Con la crítica generalizada a la Racionalidad Técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para presentar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. El profesor como *investigador en el aula* (Stenhouse, 1975), la *enseñanza como arte* (Eisner, 1980), la *enseñanza como un arte moral* (Tom, 1986), la *enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger, 1986), el profesor como *profesional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985), la enseñanza como proceso de *planificación y toma de decisiones* (Clark y Peterson, 1986), la enseñanza como *proceso interactivo* (Holmes Group Report, 1987), el profesor como *práctico reflexivo* (Schön, 1983, 1987)... Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del profesor y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En realidad, el profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social.

Como afirma Yinger (1986), "el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica" (pág. 275). Esta habilidad o conocimiento práctico es analizada en profundidad por Schön (1963, 1967) como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. No puede comprenderse la actividad eficaz del profe-

sor cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de **reflexión en la acción.**

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidadas en el pensamiento del profesor (Zeichner, 1987; Clandinin y Connely, 1986).

Antes de analizar las implicaciones que tiene para la formación del profesor una nueva concepción de la práctica profesional como práctica reflexiva me parece conveniente ofrecer una larga cita de Kemmis sobre la naturaleza del proceso de reflexión:

"La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción...).

Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión de la siguiente forma:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento: expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral: expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas: es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social" (Kemmis, 1985, págs. 148-149).

Es importante plantear desde el principio que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir de acuerdo con Schön (1983) tres diferentes conceptos que se incluyen en el término más amplio de **pensamiento práctico:**

— *Conocimiento en la acción,*

— *reflexión en la acción, y*

— *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.*

*Conocimiento en la acción* (conocimiento técnico, o solución de problemas según Habermas) es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el *saber hacer.* Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo, saber hacer, y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa competentemente, son realmente dos capacidades intelectuales distintas (Argyris, 1985). En el mismo sentido cabe citar los planteamientos de Polanyi (1971) sobre el conocimiento tácito que se activa en la acción, en la utilización de instrumentos o artefactos, en el reconocimiento de personas, objetos, procedimientos..., así como otras múltiples investigaciones en diseño, psicología, psicolingüística... que manifiestan la existencia de un rico bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

Pero no sólo hay un conocimiento implícito en la actividad práctica. Es fácil también reconocer cómo en la vida cotidiana frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos. Schön denomina a este componente del pensamiento práctico *reflexión en o durante la acción* (deliberación práctica para Habermas). Sobre el conocimiento de primer orden que se aloja en y orienta toda actividad práctica se superpone un conocimiento de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento de segundo orden, o *metaconocimiento en la acción,* se encuentra constreñido por las presiones espaciales, y temporales, y por las demandas psicológicas y sociales del escenario donde se actúa. Es un proceso de reflexión sin la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la

riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables intervinientes, y la grandeza de la improvisación y creación al poder responder de forma novedosa a las imperiosas demandas del medio. Por otra parte, es fácil reconocer la imposibilidad de separar en el proceso de *reflexión en la acción* los componentes racionales de los componentes emotivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. El profesional se encuentra involucrado en la situación problemática que pretende en alguna medida modificar, y, por lo mismo, es sensible, afectivamente sensible, a las resistencias que la situación opone a las orientaciones de su intervención.

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos, y en cualquier caso se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la *reflexión en la acción* es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a mi entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación abierta con la situación práctica".

En este sentido cabe citar el planteamiento de Yinger: "El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (Yinger, 1986, pág. 275).

La *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* (reflexión crítica según Habermas) puede considerarse como el análisis que *a posteriori* realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción *a posteriori* de la propia acción. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones y demandas de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Consciente del carácter de reconstrucción de su propio recuerdo, puede utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo o con la propia realidad para paliar los efectos distorsionadores de la actividad de reconstrucción.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional (Argyris, 1985). En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico, sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y de definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en mi opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y for-

mas de representar la realidad que utiliza el profesional cuando se enfrenta a situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. En definitiva, supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el *conocimiento en la acción* y *la reflexión en la acción* en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a las situaciones "divergentes" impuestas desde fuera por la administración o por el diseño establecido en el libro de texto. Al conocer la estructura de la disciplina o disciplinas que trabaja y al reflexionar sobre el ecosistema peculiar del aula, no se limita a deliberar sobre los medios, ni separa éstos de la definición del problema y de las metas deseables, sino que construye una teoría adecuada a la singular situación de su escenario y elabora en su interacción con la situación un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua. En esta actuación reflexiva se asientan las bases de su autodesarrollo profesional (Barrow, 1984).

El **pensamiento práctico** del profesor, con sus diferentes componentes de reflexión, es de crítica importancia para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, provocar un cambio radical en los programas de formación del profesor y promover la calidad de la enseñanza en la escuela desde una perspectiva innovadora. Tomar en consideración las características del pensamiento práctico del profesor nos obliga a repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el rol del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación.

## La formación del profesor como profesional reflexivo

La nueva epistemología de la práctica, anteriormente propuesta, conduce necesariamente a una reconsideración radical de la función del profesor como profesional en el aula, y, en consecuencia, a un cambio profundo tanto en la conceptualización teórica de su formación como en el proceso de su desarrollo práctico.

### *El modelo técnico de formación del profesor*

La gran mayoría de las Escuelas de Formación del Profesorado, hasta nuestros días, se apoyan de forma más o menos convincente y convencida, más o menos rigurosa, en el modelo de racionalidad técnica. "El currículo normativo, adoptado en las primeras décadas del siglo XX, cuando las profesiones comenzaron a adquirir prestigio al integrarse las escuelas de formación en la Universidad, todavía abraza la idea de que la práctica competente llega a ser práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se asienta en el conocimiento sistemático, preferiblemente científico. Así, el currículo profesional normativo presenta: primero las ciencias básicas relevantes, después las ciencias aplicadas relevantes, y finalmente la práctica en la que se supone que el alumno aprende a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la vida práctica" (Schein, 1973; Schön, 1987, pág. 8).

En principio, la formación del profesor apoyada en el modelo de racionalidad técnica, que establece una clara jerarquía entre el conocimiento científico básico y aplicado y las derivaciones técnicas de la práctica profesional, se asienta en tres supuestos claramente cuestionados a lo largo de los últimos años.

En primer lugar, la creencia, ampliamente extendida, de que la investigación académica arroja conocimiento profesional útil. Cada día, sin embargo, es más evidente que la distancia entre la investigación académica y la práctica cotidiana se ensancha y se torna insalvable (Tom, 1985). Las ciencias que se suponen básicas para la práctica profesional docente producen un conocimiento por lo general molecular y sofisticado, de carácter cada vez más fraccionado, escasamente significativo no sólo para regular u orientar la práctica docente, sino ni siquiera, lo que es realmente más grave, para describir y explicar la riqueza y complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula. El mundo de la investigación y el mundo de la práctica parecen formar círculos independientes que rotan sobre sí mismos sin llegar por lo general a encontrarse. "Martin Rein y Sheldon White (1980) han observado recientemente que la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también ha sido crecientemente capturada por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional" (Schön, 1987, pág. 10).

No cabe afirmar, no obstante, que la investigación básica y especializada no sea necesaria e imprescindible, incluso aunque se encuentre distanciada de las preocupaciones del profesional práctico. Pero lo que sí se hace evidente día a día es que éste no encuentra en aquélla el apoyo que se suponía debería recibir. O lo que es lo mismo, que al lado de una investigación de ese carácter será necesario desarrollar otros programas de investigación que sí acometan las exigencias y problemas de las situaciones divergentes de la práctica.

En segundo lugar, se asume con cierta frivolidad que el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas de formación del profesorado prepara al estudiante para los problemas y exigencias del mundo real del aula. Pero si, por una parte, la distancia entre la investigación y el mundo de la práctica es tan definida y amplia y, por otra, del conocimiento científico básico y aplicado sólo pueden derivarse reglas de actuación para ambientes prototipo, y aspectos comunes y convergentes de la vida del aula, deberemos concluir que el conocimiento teórico profesional sólo puede, en el mejor de los casos, orientar pequeños espacios de una práctica que se desarrolla en situaciones divergentes, únicas, inciertas y conflictivas. Esta consideración es ampliamente confirmada por la frustración y desconcierto de los profesores principiantes que se enfrentan a los problemas del aula con un bagaje de conocimientos, estrategias y técnicas que experimentan como estériles en los primeros días de su actuación profesional.

En tercer lugar, el carácter jerárquico y lineal que se establece dentro del modelo de racionalidad técnica entre el conocimiento científico básico y aplicado y sus aplicaciones técnicas, tiende a reproducirse en el convencimiento de la relación también lineal entre las áreas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Independientemente de su mayor o menor vinculación con los problemas de la práctica, se asume que el conocimiento científico básico y aplicado debe transmitirse a los alumnos y que, por su propio valor autónomo, es susceptible de ser asimilado significativamente por los mismos. La realidad concreta cuestiona evidentemente este supuesto, pues la comprensión de los principios y leyes de las ciencias básicas de la educación requiere la referencia a las situaciones complejas y holísticas en que se producen los comportamientos individuales o colectivos que aquellos principios y leyes pretenden explicar. Por ello, el conocimiento científico que supuestamente se transmite en las escuelas profesionales se convierte en definitiva en un conocimiento académico, que se aprende para olvidar una vez cumplida su función académica,

y que, en todo caso, se aleja no en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de la memoria episódica, aislada y residual.

En definitiva, aunque por el desarrollo actual de las ciencias sociales pueden encontrarse profundas y significativas lagunas entre el conocimiento de las ciencias básicas y el de las ciencias aplicadas o derivaciones tecnológicas, que se reflejan claramente en los programas de formación del profesor, cuajados así de lagunas y solapamientos, el fracaso más significativo y generalizado de éstos reside en el abismo que separa la teoría y la práctica. *La práctica,* concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento y científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento. Siguiendo la secuencia lógica de la racionalidad técnica, *la práctica* debe situarse al final del currículo de formación, cuando los alumnos ya disponen del conocimiento científico y sus derivaciones normativas. Si se concibe el conocimiento profesional como un conjunto de hechos, principios, reglas y procedimientos que se aplican directamente a problemas instrumentales, *la práctica,* lógicamente, debe considerarse como un proceso de entrenamiento técnico, para comprender cómo funcionan las reglas y técnicas en el mundo real del aula, y para desarrollar las competencias profesionales exigidas para su aplicación eficaz.

Siguiendo el planteamiento de Schön (1987), desde la perspectiva de la racionalidad técnica pueden distinguirse dos tipos de situaciones prácticas y dos tipos de conocimiento apropiado para actuar eficazmente en aquéllas. El primer tipo lo constituyen las situaciones familiares en las que el profesional puede resolver los problemas mediante la aplicación rutinaria de los principios, reglas, procedimientos y técnicas que se derivan del conocimiento profesional. Para estas situaciones el componente práctico del currículo de formación sólo debe proporcionar la ocasión de reconocer los problemas y seleccionar los medios adecuados a los mismos; podría considerarse como un entrenamiento de procedimiento rutinario, que el profesional experimentado realiza de forma automática.

El segundo tipo lo constituyen las situaciones no familiares en las que, al principio, no aparece claramente definido el problema, y las características de la situación no encajan perfectamente con las teorías y técnicas disponibles. En este caso *la práctica* es la ocasión apropiada para aplicar procedimientos de búsqueda aprendidos en la teoría. Procedimientos de búsqueda gobernada por las reglas y fases que definen el método de investigación científica: generalización, elaboración de hipótesis, derivación lógica de proposiciones y definición operativa de variables, recogida de datos, contraste de hipótesis, inferencia. Procedimientos que van a permitir vincular con lógica y rigor la situación desconocida con el conocimiento profesional adquirido con anterioridad. *La práctica* en este caso se convierte en un proceso de entrenamiento para utilizar el método científico de investigación en la resolución de nuevos problemas y, por tanto, en la ampliación del conocimiento profesional.

Aunque en escasos programas de formación del profesorado encontramos esta forma más sofisticada de desarrollo de *la práctica,* en cualquier caso, es compatible y derivable del modelo de racionalidad técnica. Como veremos más adelante, en el currículo de formación del profesorado que se deriva de la nueva epistemología de la práctica como un proceso artístico de reflexión y experimentación, aparecen nuevas situaciones prácticas que requieren una concepción diferente de la relación teoría-práctica, co-

nocimiento-actuación. Ello no implica, no obstante, el rechazo de las dos formas anteriores de adquirir conocimiento práctico, solamente se resalta su validez limitada de un tipo de problemas que no representan toda la práctica, ni suponen la parcela más significativa de la misma.

El fracaso, ampliamente reconocido, de las Escuelas de Formación del Profesorado no es un fracaso de competencias personales, es más bien un fracaso del modelo de racionalidad técnica que subyace a su concepción de la práctica y de los programas de formación profesional.

Con la crisis del modelo de racionalidad instrumental, y el abandono generalizado de la concepción de la enseñanza como un proceso de intervención exclusivamente técnica, se vuelven las miradas hacia una concepción más artística de la profesión docente, y se busca, en consecuencia, un modelo de formación que prepare para ejercer ese arte en las situaciones divergentes de la práctica.

*El modelo reflexivo y artístico de formación del profesorado*

En la vida profesional el profesor se encuentra con múltiples situaciones para las que no encuentra rutinas y técnicas adecuadas y que tampoco son susceptibles de ser analizadas por el procedimiento clásico de investigación científica: "la búsqueda gobernada por reglas". En la práctica profesional, dentro de contextos inciertos, únicos y conflictivos, el proceso de interacción y diálogo con la situación no sólo descubre aspectos ocultos de la realidad divergente, sino que crea nuevos marcos de referencia, nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar ante la realidad. En definitiva se *crea y construye* nueva realidad, para lo que se requiere, frecuentemente, ir más allá de las reglas, hechos, teorías y procedimientos conocidos y disponibles. "A esta perspectiva que afirma el proceso de reflexión en la acción del práctico subyace una concepción *constructivista* de la realidad con la que el práctico se enfrenta" (Schön, 1987, pág. 36).

No sólo existe una realidad objetiva que puede ser conocida, en el intercambio psicosocial del aula se crea y construye nueva realidad. Las percepciones, apreciaciones, juicios y creencias del profesor son un factor decisivo en la orientación de ese proceso de producción de significados que se intercambian en el aula y que son el factor más importante en el proceso de construcción de la realidad educativa.

"Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico, y con ello revela el habitualmente tácito proceso de construcción del mundo que subyace a toda su práctica" (Schön, 1987, pág. 36).

Desde esta perspectiva se asume decididamente que en las situaciones divergentes de la práctica ni existe conocimiento profesional para cada caso problema, ni cada problema tiene una solución correcta. El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico diálogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica. En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación consagrados, sino que debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas

teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas. En definitiva, el profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica.

En el modelo de formación del profesor como artista reflexivo "la práctica" adquiere el papel central y seminal a lo largo de todo el currículo. "La práctica" se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el **pensamiento práctico** del profesor en todas sus dimensiones. "La práctica" es un mundo virtual sólo relativamente libre de las presiones y riesgos del mundo real al que se refiere, en el que el estudiante aprende haciendo. "La práctica" se encuentra siempre en un equilibrio difícil e inestable entre la realidad y la simulación. Por una parte, debe representar la realidad del aula, con sus características de incertidumbre, singularidad, complejidad y conflicto. Por otra parte, con objeto de que pueda ser considerada un espacio de aprendizaje, debe evitar al estudiante las presiones y riesgos del aula real, que exceden su capacidad de asimilación y reacción racional. En definitiva, debe ser un espacio real donde el estudiante observa, analiza, actúa y reflexiona sin la entera responsabilidad del práctico sobre los efectos generalmente irreversibles de sus acciones.

"La práctica" como eje del currículo de formación del profesor debe permitir y provocar el desarrollo de las capacidades y competencias implícitas en el *conocimiento en la acción,* propio de esta actividad profesional; de las capacidades, conocimientos y actitudes en que se asienta tanto *la reflexión en la acción,* que analiza y modifica *el conocimiento en la acción,* como la *reflexión sobre la acción y sobre el mismo proceso de reflexión en la acción.* Todas estas capacidades, conocimientos y actitudes no se derivan de la asimilación más o menos significativa del conocimiento académico que se transmite con diferente éxito en la Escuela de Formación. Suponen otro tipo de conocimiento y un proceso diferente y prolongado de adquisición, contraste y transformación en un diálogo permanente con la situación real.

Otros autores convergen en una concepción similar del proceso práctico de formación del profesor, al que denominan práctica clínica (Clark, 1986; Jakcson, 1986), práctica de diseño (Yinger, 1986), práctica reflexiva (Zeichner, 1986) o aprendizaje basado en la reflexión práctica (Boud, Keogh y Walker, 1985). Suponen diferentes aproximaciones, con matices peculiares, dentro de un mismo enfoque conceptual convergente. En su concepción de "la práctica" como espacio de aprendizaje profesional y su ubicación en el currículo de formación del profesor subyacen unos rasgos distintivos que pasamos a considerar.

1. "La práctica" debe concebirse como el eje del currículo de la formación del profesor. En contraposición a los planteamientos derivados de la racionalidad técnica que sitúan "la práctica" al final del currículo de formación como oportunidad para aplicar el conocimiento derivado de las ciencias básicas y aplicadas que se adquieren en los primeros años, en la perspectiva artística "la práctica" es el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del currículo académico (Eisner, 1985).
2. Se rechaza la separación artificial de la teoría y la práctica en el ámbito profesional, y la lógica división consiguiente de trabajos, tareas y *status* entre el teórico y el práctico, el investigador y el técnico. En primer lugar, sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico. En segundo lugar, el conocimiento que se activa para afrontar aque-

llas situaciones divergentes de la práctica no es nunca el conocimiento de las ciencias básicas, sino un conocimiento *idiosincrásico, construido* lentamente por el profesional en su quehacer cotidiano y en su reflexión en y sobre la acción. El conocimiento de las ciencias básicas tiene un indudable e insustituible valor instrumental siempre que se integre y adquiera significación en aquel marco de referencia de experimentación y de creación, cuando llegue a formar parte del **pensamiento práctico** del profesor.

3. "La práctica" y la reflexión sobre la misma no sólo debe ser el eje del currículo de formación, sino también el punto de partida del mismo. Yinger (1986) afirma que el estudio y análisis del acto de enseñanza, y no el conocimiento proporcionado por las ciencias básicas, debe ser el principio del proceso de formación del profesor. El conocimiento en los programas de formación debe estar referido a la práctica, y por tanto debe apoyarse, cuestionar y profundizar los interrogantes, esquemas conceptuales, constelación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones conflictivas del aula.

4. Apoyarse y partir de la práctica no puede significar en ningún caso reproducir acríticamente los "a priori", esquemas y rutinas que rigen una práctica empírica y se transmiten como incuestionables de generación en generación. Por el contrario, el *conocimiento en la acción,* el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante cuando es flexible por asentarse en la *reflexión en y sobre la acción.* Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizados de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva.

5. La "práctica" así concebida es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación. Un proceso de *investigación en la acción* mediante el cual el futuro profesor se sumerge en el mundo complejo del aula para comprenderla de forma crítica y vital desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos y conflictivos de la situación real, analizando los mensajes y las redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Es evidente que la práctica reflexiva exige un nuevo modelo de investigación donde tenga cabida la complejidad de la realidad natural.

6. El **pensamiento práctico** del profesor que incluye el *conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción* es una compleja competencia de carácter holístico. En palabras de Schön (1987), es un proceso de diseño que debe afrontarse como un todo, pues si es verdad que en él pueden distinguirse partes, como competencia global de intervención en la práctica es mucho más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente. No puede olvidarse que lo que se intenta formar a través del currículo profesional es la capacidad de intervenir de manera competente en situaciones divergentes, y que esta capacidad o **pensamiento práctico** es un

conjunto idiosincrásico, y, por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes.

7. "La práctica" como proceso de diseño e intervención sobre la realidad es una actividad creativa. Independientemente de que con frecuencia se utilicen con éxito reglas, técnicas y procedimientos de intervención y de búsqueda, no puede considerarse exclusivamente, ni prioritariamente, una actividad técnica de aplicación de producciones externas. En la conversación reflexiva que el profesor o aprendiz de profesor mantiene con la realidad problemática, con sus componentes materiales y personales, y con sus relaciones, se crea nueva realidad, nuevos espacios de intercambio, nuevos marcos de referencia, nuevos significados y nuevas redes de comunicación. Al crear nueva realidad, "la práctica" abre nuevo espacio al conocimiento y a la experiencia, al descubrimiento, a la invención, a la reflexión y al contraste.

8. El **pensamiento práctico** del profesor, por su carácter holístico, idiosincrásico y creador no puede enseñarse, pero puede aprenderse. Se aprende haciendo y reflexionando en y sobre la acción, y a través de "la práctica" y del currículo académico en torno a ella se puede entrenar y ayudar a desarrollar conscientemente el **pensamiento práctico.** Este proceso de formación y entrenamiento a través de la práctica debe adoptar la forma de una recíproca y conjunta *reflexión en la acción* entre el profesor o supervisor de la Escuela Profesional y el estudiante.

9. Si el **pensamiento práctico** no puede enseñarse ni transmitirse, especialmente en las aulas masificadas de la Universidad española, la figura del supervisor, cuidador, tutor universitario adquiere una vital importancia. El supervisor o tutor responsable de la formación práctica y teórica del futuro profesor debe, por supuesto, ser capaz de actuar y reflexionar en las situaciones divergentes del aula, y de reflexionar sobre su propia actuación como tutor. Debe comprender que su intervención es una práctica de segundo orden, un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones del aula, la conceptualización de las tareas de enseñanza, la actuación y pensamiento del futuro profesor y su propia actuación y pensamiento. La figura del tutor de prácticas no puede relegarse a un papel marginal o secundario en los programas de formación de profesores, o encomendarse, como ocurre normalmente en nuestro país, a cualquier profesor de disciplinas básicas o aplicadas de temática cultural o profesional, como medio para completar artificialmente su dedicación docente. En la nueva epistemología de la práctica, en la perspectiva de una enseñanza reflexiva que se apoya en el **pensamiento práctico** del profesor, "la práctica" y la figura del tutor de "la práctica" son la clave del currículo de formación profesional del profesor.

10. Dentro de esta nueva perspectiva se propone con insistencia la creación de *Escuelas de Desarrollo Profesional.* Escuelas públicas que desarrollan proyectos educativos de carácter innovador o experimental y que están dispuestas a colaborar con la Universidad en la formación del profesor. Son escuelas concebidas como escenarios de desarrollo profesional, donde se promueve de forma continua el aprendizaje de la enseñanza. Es difícil que estas escuelas lleguen a cumplir tal función a menos que se establezca una relación flexible, de real cooperación e intercambio entre ellas y la Universidad. Para evitar el fracaso ocurrido con las Escuelas Anejas en

España es necesario definir con rigor su cometido, las funciones que deben cumplir en un programa de formación para una enseñanza reflexiva, y obviar mediante el control democrático los vicios y deformaciones burocráticas tanto en la selección de su profesorado como en el desarrollo de sus proyectos.

11. En relación con la propuesta precedente es necesario establecer la presencia en los programas de formación de profesores de maestros experimentados, que desarrollen en su aula una enseñanza reflexiva y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación como profesionales. Profesores que se integren en los departamentos universitarios, que desarrollen proyectos de investigación-acción y que se responsabilicen prioritariamente de atender como tutores el aprendizaje de la *reflexión en y sobre la acción*, de los futuros profesores.

12. Es necesario provocar en torno a los complejos problemas de la práctica la integración de los conocimientos derivados de las ciencias básicas y de las ciencias aplicadas. Al mismo tiempo se impone abrir espacio para un nuevo tipo de investigación tan legítima como las anteriores y probablemente más útil: la investigación sobre la vida compleja del aula, y, en particular, sobre el **pensamiento práctico** del profesor, sobre su conocimiento en la acción, sobre su saber hacer, sobre su reflexión en la acción y sobre su reflexión sobre la acción. Sólo una concepción rígida y monolítica de la ciencia desde planteamientos del más rancio y trasnochado positivismo puede ignorar o rechazar el estudio de las situaciones inciertas únicas y conflictivas del aula, porque se escapan a la aplicación de sus métodos y procedimientos de investigación. En el desarrollo del conocimiento el hombre elabora, contrasta y acomoda los instrumentos conceptuales y materiales de investigación a las características peculiares de la realidad a conocer. Es indudable el valor que los métodos etnográficos y de análisis cualitativo tienen para estudiar las **situaciones divergentes de la práctica** y la formación **del pensamiento práctico del profesor.** Sólo desde esta nueva perspectiva y con estos nuevos instrumentos conceptuales puede abolirse en la investigación, en la acción y en la formación de los profesionales el falso pero influyente y distorsionador dilema del rigor o la relevancia que ha mantenido por décadas incomunicadas la investigación, la práctica y la formación.

"El dilema del **rigor** o **la relevancia** debe disolverse si desarrollamos una epistemología de la práctica que sitúa la solución de los problemas técnicos dentro de un contexto más amplio de búsqueda reflexiva, si podemos mostrar cómo la reflexión en y sobre la acción debe ser rigurosa en sus propios términos, y si vinculamos el arte de la práctica en situaciones de incertidumbre y singularidad con el arte de investigar del científico" (Schön, 1983, pág. 69).

## Referencias bibliográficas

ARGYRIS, C.; PUTNAM, R.; y SMITH, D. MC. (1985): *Action Sciencia*. London: Jossey-Bass Publishers.

BARROW, R. (1984): *Giving Teaching back to teachers: A critica introduction to curriculum theory*. New Jersey: Barnes and Noble books.

CLANDININ, D. J.; y CONNELY, F. M. (1986): Rhythms in teaching: The narrative study of the teacher personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education,* 86, 2, 4 (377-387)

CLARK, C.; y PETERSON, P. (1986): Teachers' Thought Processes. En M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching.* 3rd. Edition. New York, Macmillan.

DOYLE, W. (1985): Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education,* 36, 1.

EISNER, E. (1985): *Learning and teaching the ways of knowing.* Chicago, University of Chicago Press.

ERICKSON, F. (1982): Classroom discurse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. En L.C. Wilkinson (ed.). *Comunicating in the classroom.* New York: Academic Press.

GRIFFIN, G., *et al.* (1982): *Clinical preservice teacher education: Fina, report of a descriptive study.* Austlin Texas: The Research and Development Center for Teacher Education.

GRIFFIN, G. (1982): *Clinical Teacher Education.* En J. Hoffman and S. Edwards (Eds.). *Reality and Reform in clinical teacher education.* Austin Texas: R.D.C.T.E.

HABERMAS, J. (1971): *Knowledge and human interest.* Beacon Press.

HABERMAS, J. (1975): *Legitimation crisis.* Beacon Press.

HOFFMAN, J.; y EDWARDS, S. (1986): *Reality and reform in clinical teacher education.* New York: Random House.

HOLMES GROUP (1986): *Tomorrow's teachers: A report of the Holmees Group.* East Lansing. Michigan: Holmes Group Inc.

JACKSON, P. (1987): *The practice of teaching.* New York. Teacher College Press.

KEMMIS, S. (1985): Action Research and the Politics of Reflection. En D. Boud, R. Keogh and D. Walker: *Reflection: turning experience into learning.* London. Kogan Page.

KIRK, D. (1986): Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education,* 2, 2, 155-169.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983): Paradigmas en la investigación didáctica. En J. GIMENO y A. I. PÉREZ GÓMEZ (eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid. Akal.

POLANYI, M. (1967): *The Tacit Dimension.* New York: Doubleday.

SCHEIN, E. (1973): *Professional Education.* New York: McGraw-Hill.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

TOM, A. (1984): *Teaching as a Moral Craft.* N. Y.: Longman.

TOM, A. (1985): Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education,* 1, 2, 139-153.

TOM, A. (1985): *Inquiring into inquiry-oriented teacher education.* Trabajo presentado a la reunión anual de la A.E.R.A., Chicago, Il.

YINGER, R. J. (1986): Examining thought in action: a theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education,* 2, 3, 263-282.

ZEICHNER K. (1987): *The ecology of field experience: Toward and understanding of the role of field experience in teacher development.* En M. Habermas y J. M. Backus: *Advances in Teacher Education V. 3.* New Jersey: Ablex Publishing Coorporation.

ZEICHNER, K. (1986): The practicum as an occasion for learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education,* 14, 2, 11-27.

# Proceso de análisis del desarrollo de un programa de acción

**Miguel Ángel Santos Guerra**
***Universidad de Málaga***

## Propuestas

La evaluación de un programa permite descubrir la dinámica interna del desarrollo del mismo y, por consiguiente, abre un proceso de aprendizaje.

La formación del profesorado a través de los procesos de evaluación encierra unas grandes virtualidades. La reflexión sistemática y rigurosa sobre la acción permite comprender la realidad.

La evaluación, por otra parte, facilita la toma de decisiones respecto a la realización de nuevas acciones, tanto en la acción directa del profesor como en la planificación y el desarrollo de las actividades de formación.

Con este proceso se busca que el profesor no sólo sea capaz de diseñar y desarrollar sus propios paquetes curriculares, sino de valorarlos desde el contexto mismo para el que y en el que se ponen en marcha.

Bien es cierto que la evaluación está llena de trampas, de peligros. Puede utilizarse con fines tautológicos, burocráticos, partidistas, etc.

La evaluación que aquí se propone va más allá de una simple valoración de resultados (por otra parte difíciles de aislar y de ponderar). Interesa saber qué es lo que pasa en ese contexto concreto, cómo y por qué suceden las cosas y qué repercusiones tiene esa dinámica en las personas y en el ámbito en que se mueven.

La evaluación a la que estamos refiriéndonos tiene unas características peculiares:

*a)* Es de carácter *cualitativo,* lo cual no significa que desdeñe los resultados. Sencillamente, los contempla desde una perspectiva y con unos métodos preocupados más por *lo profundo* que por lo superficial, más por lo *significativo* que por lo anecdótico, más por lo *dinámico* que por lo estático, más por lo *contextual* que por pretendidas medidas absolutas, más por la *transferibilidad de los análisis* que por comparaciones estadísticas, etc.

*b)* Nos referimos a una *autoevaluación grupal, cercana a la investigación en la acción.* La evaluación externa (que también será deseable) posee mejores condiciones de independencia, pero no permite al protagonista la dirección del análisis desde el compromiso de la acción y desde la comprensión de todos los códigos internos...

*c)* Nos interesa una evaluación que *no se dirija solamente a la configuración del pensamiento* (comprensión del desarrollo de los fenómenos, de sus causas y consecuencias), sino *que pueda transformar la actitud y mejorar la acción posterior.* Pensamos con Stenhouse que la investigación realizada *por* los profesores sobre su propia actividad mejora más su práctica profesional que la realizada *sobre* los profesores por los expertos.

*d)* Se pretende hacer visible, con este tipo de evaluación, lo que realmente sucede en la práctica profesional. "¿Qué está ocurriendo aquí?", parece a primera vista una pregunta trivial. Erikson apunta que la necesidad de responder a esta pregunta procede de la invisibilidad de la vida cotidiana. "La investigación de campo en las situaciones educativas, a través de su inherente actividad reflexiva, ayuda a los investigadores y a los que realizan tareas prácticas en educación a convertir lo familiar en extraño y, por tanto, de nuevo interesante. Lo que está ocurriendo puede llegar a hacerse visible y a ser documentado sistemáticamente", dice Erikson.

*e)* No debería plantearse solamente una evaluación como culmen del proceso, sino un seguimiento orientado a la exploración, a la búsqueda y a la explicación. *Hacer una evaluación final supondría una simplificación abusiva y privaría del entrenamiento en las estrategias de análisis más dinámicas, más valiosas.*

Una buena parte de los resultados está en el mismo proceso, y son precisamente los significados locales de la acción los que nos permiten comprender y valorar los programas de trabajo.

*f)* La *evaluación* que proponemos no se circunscribe a la exploración de cada profesor. *Tiene una vertiente importante abierta al grupo.*

- En primer lugar porque cuenta, como protagonistas y como destinatarios, con los que trabajan en el programa. Hablamos, pues, de una *evaluación democrática.*
- En segundo lugar, porque existe una dinámica de contrastación entre todos los profesores que han recibido el curso, coordinados por algunos de sus profesores.

*g)* El proceso de evaluación que se propone *pasa por la comprensión específica de la realidad a través de descripciones y de exploraciones concretas.* Decir que "se funciona muy bien", que "los profesores no responden", que "el C.E.P. ha puesto en marcha un programa de educación de adultos"... no permite saber qué está sucediendo realmente, cómo se están haciendo las cosas, a qué se debe que están funcionando de una determinada manera.

*h)* La evaluación que proponemos supone el *"conocimiento experimentado"* de *técnicas de exploración* cuyo dominio no puede improvisarse. Ahora bien, el mejor camino de adquirirlo es una utilización de las mismas de forma permanentemente autocrítica y contrastada.

El profesor podrá así adentrarse en la complejidad del fenómeno educativo y en la necesidad de profundizar en él a través de marcos teóricos referenciales.

## 1. Secuencia temporal

### *1.1. Evaluación del curso*

La evaluación del curso permite saber qué es lo que ha supuesto para los participantes, qué bagaje de aportaciones ha tenido, qué expectativas ha despertado, etc. No valorar el curso puede inducir a una falsa atribución de causalidades en el desarrollo de la acción posterior sobre la que pretende centrarse la evaluación nuclear.

En definitiva, y, por ejemplo, si el curso no ha aportado nada nuevo, difícilmente podrá saberse cómo "ponerlo en acción".

Ciertamente que una parte de la evaluación del curso podrá efectuarse analizando los resultados del mismo traducidos en nuevas actitudes, nuevos modelos de acción, nuevos modos de afrontar la realidad...

### *1.2. Evaluación del período de acción*

Al finalizar el curso han de plantearse no sólo las líneas de acción del período siguiente, sino los ejes sobre los que va a descansar el proceso de evaluación. ¿Cómo vamos a saber si se están haciendo las cosas bien? ¿Cómo saber qué efecto tienen? ¿Cómo saber por qué fallan? ¿Cómo conocer el proceso de mejora eficaz? ¿Cómo descifrar el significado de la realidad en cada contexto?...

- El profesor va haciendo acopio de datos y explicaciones de la realidad (más adelante sugerimos los métodos mediante los cuales puede conseguirlos) y redactando informes analíticos.
- El "facilitador" o "coordinador" de la evaluación puede visitarle *in situ* y supervisar la acción y el modo de exploración que está llevando a cabo el profesor, estudiando con él posibles modificaciones a la luz de la marcha del doble proceso de acción/reflexión.
- Puede celebrarse una reunión (aproximadamente a la mitad del tiempo del período de acción) sea con todo el grupo que realizó el curso, sea con algunos compañeros del mismo, afines por la proximidad de tareas o por la simple cercanía geográfica.
- Al finalizar el período de acción se pueden reunir todos los asistentes al curso, aportando los informes elaborados que permitan análisis contrastados. La comprensión comparativa de las diferentes situaciones puede ayudar a profundizar en cada una de ellas. No se trata de comparar ni de competir, ya que se trata de experiencias desarrolladas en contextos y situaciones diferentes; no se trata de sumar experiencias, sino de multiplicar los puntos de mira que permitan profundizar y enriquecer el análisis.

### *1.3. Evaluación de la experiencia holísticamente considerada*

La evaluación final pretende efectuar un análisis completo de todo el proceso, desde su concepción hasta su evaluación (metaevaluación).

En esta evaluación podría intervenir (en la medida de lo posible) algún equipo o persona que tuviese una perspectiva externa al proceso.

En esta fase podrían abordarse *valoraciones* sobre, al menos, estos aspectos:

— Concepción del curso.

— Criterios de convocatoria.

— Tamaño del grupo.

— Duración y secuencia temporal.

— Adecuación de la temática.

— Intensidad y ritmo.

— Profesorado: capacitación científica y didáctica.
— Metodología.
— Simbiosis teoría/práctica.
— Organización.
— Medios.
— Riqueza del diseño de la acción.
— Seguimiento evaluador.
— Resultados para los profesores.
— Resultados de la acción.
— Nuevas perspectivas de formación.

## 2. Sugerencias metodológicas

Casi a título de inventario dejamos constancia del tipo de técnicas que consideramos pertinentes para una evaluación que tenga un cierto alcance y profundidad y que salve los escollos del paradigma cuantitativo que, aunque valioso en algunos casos, dejaría aquí sin explorar lo más profundo y vivo del significado.

**2.1.** *Registros* minuciosos de la realidad a través de la observación participante. El profesor puede observar (por sí mismo o ayudado de otras personas) y hacer registros mediante filmaciones, fotografías, grabaciones magnetofónicas... (No aconsejamos una observación mediante plantillas, ya que segmentan la realidad, la encasillan de forma rígida, no dan cabida a lo imprevisible, predeterminan la selección perceptiva...).

**2.2.** Confección de un *diario de campo* que permita una reflexión *in situ,* una permanente actitud de búsqueda y una autocrítica sistemática.

**2.3.** *Pensamiento en voz alta.* Esta técnica, aplicada a procesos de planificación de algunas fases de la ejecución y de la revisión, permite descubrir los procesos de pensamiento y de actitud del profesional y facilita el análisis posterior de las variaciones y de las inflexiones procesuales.

**2.4.** El *comentario en vivo* permite hacer registro de situaciones en su mismo desarrollo. El evaluador describe aquello que está viendo y hace comentarios que graba magnetofónicamente.

**2.5.** *Recogida de documentos.* Aunque el análisis de documentos es una técnica no reactiva, permite acumular información rica y variada sobre la realidad. La diseminación de la información, los contenidos comunicacionales, los documentos personales significativos, etc., permiten hacer un diagnóstico riguroso de la realidad.

**2.6.** La *entrevista* en sus múltiples formas y dimensiones es una técnica rica para la evaluación. Una entrevista que puede tener como polos de la asimetría que supone, al mismo profesor o a otro especialista, por un lado, y por otro, a distintos destinatarios de la actividad del mismo.

**2.7.** *Perfiles o estudios longitudinales.* El perfil proporciona un punto de vista de una situación o de una persona a *través del tiempo.* La diacronía evita el sesgo del registro anecdótico.

**2.8.** También pueden utilizarse *cuestionarios,* escalas de estimación o listas de control, a ser posible en contraste con otros tipos de instrumentos para evitar los inconvenientes que tiene su uso (discrepancia entre comportamiento verbal y comportamiento real, dificultad de recoger procesos, calidad de los informantes...).

**2.9.** *Procesos de triangulación* que permitan la contrastación de ángulos de visión diferentes sobre la realidad, sobre el modo de reconstruirla y de interpretarla.

## 3. Dirección

Sería deseable que la dirección del proceso de evaluación recayese sobre un equipo de expertos que pudiera dedicarse a este menester en combinación con los procesos de autoevaluación. No es probable que se encuentren personas disponibles y preparadas para este menester.

De aquí la necesidad de que el mismo director del curso o algunos de sus profesores (o todos ellos) se encarguen de planificar el diseño del proceso evaluador, de impulsarlo, seguirlo de cerca y hacer que llegue a un buen final.

Una alternativa es ensayar en un solo curso una forma más intensa (a modo de estudio de casos), dejando para el resto de los cursos una evaluación más anecdótica y superficial, menos profunda.

El equipo que se hiciese cargo del proyecto de evaluación (externo/interno/mixto) debería trabajar con los participantes en el curso sobre este tema, sobre sus apoyos teóricos, sus bases metodológicas y sus estrategias de desarrollo.

Esto podría facilitarse a través de un *corpus* de lecturas que permitiesen al grupo sensibilizarse ante el enfoque y acercarse al diseño metodológico.

## 4. Informes

*Cada profesor aporta un informe documentado.* Puede tener otro informe el "facilitador" o "coordinador". Esto permite establecer procesos de análisis de contraste y de exploración compartida.

Previamente ha de quedar claro quién puede hacer uso de los informes (administrativos, miembros de la experiencia, destinatarios de la acción de los profesores...), qué parcelas son confidenciales, qué tipo de utilización puede realizarse con ellos...

## 5. Transferibilidad

El problema de la transferibilidad no se acerca al de la generalización estadística. Digamos, en primer lugar, que ésa no es la prioridad del trabajo. El sentido y el grado de eficacia tienen aquí otra vertiente.

Pero, como Walker apunta, sí podemos preguntar en otro caso: ¿hasta qué punto puede suceder aquí lo que ha pasado en esa experiencia que se ha estudiado como un caso único?

El enriquecimiento del profesor, las posibilidades de retroalimentación, la lógica interna del proceso, la transferibilidad a que antes aludíamos aconsejan y exigen la puesta en marcha de estas dinámicas de evaluación más exigentes y complejas que las habitualmente realizadas en múltiples ámbitos de la realidad educativa.

## 6. Trabajos de investigación evaluativa

Este tipo de experiencia evaluadora que proponemos se acerca mucho a un proceso de investigación con fiabilidad y validez nada desdeñables, que puede ofrecerse como publicación a todos los interesados en la tarea de analizar la realidad para poder transformarla a través de innovaciones eficaces.

En la misma elaboración del trabajo encontraría el profesor un buen camino de perfeccionamiento en la acción. Una acción que se convierte, por el modo mismo de tratarla y analizarla, en una fuente de aprendizaje.

## 7. Sugerencias para la metaevaluación

(Semana de análisis una vez finalizado el período de acción.)

### *7.1. Observaciones previas*

Puede leerse previamente (y discutirse en el comienzo de las jornadas) algún documento sobre el tema. Por ejemplo: STAKE, R. E. (1980): "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica", en DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Ed. Madrid: Narcea.

- Antes de la celebración de las jornadas de metaevaluación se enviarán a los asistentes los informes sobre la evaluación realizada por cada profesor o equipo.
- En caso de que haya existido un proceso de evaluación externa (de una o todas las experiencias), también convendría que los asistentes hubiesen leído previamente el correspondiente informe.

### *7.2. Pistas para el análisis*

NOTA: Las sugerencias que siguen no se presentan en una diacronía correspondiente a las fechas o momentos de la semana. La parcelación analítica es artificial y, por consiguiente, puede ser alterada fácilmente al revisar las experiencias.

**Momento 1**

Estudio de los criterios para realizar la metaevaluación. Significado y estrategias. Repercusiones.

**Momento 2**

Revisión general de informes, exponiendo y analizando las vertientes particulares de cada uno:

- Conexión con el curso.
- Elaboración del diseño de acción.
- Características del contexto.

- Desarrollo y dificultades del proyecto.
- Métodos utilizados para su valoración.
- Valoración de resultados.

**Momento 3**

Estudio de un caso en mayor profundidad, dado su particular interés.

Análisis de su transferibilidad, credibilidad, fiabilidad y validez.

**Momento 4**

Análisis de algunos métodos utilizados para la tarea de seguimiento: observación participante, entrevistas, comentario en vivo...

**Momento 5**

Estudio de las estrategias de implantación de proyectos, analizando en especial las *dificultades* encontradas y los modos de superarlas.

**Momento 6**

Contraste de la evaluación interna con la evaluación externa (en el caso de que ésta haya existido).

**Momento 7**

Proceso de retroalimentación: sugerencias para posteriores experiencias de formación de formadores. Con atención especial a:

- Diseño de cursos (selección profesorado, contenidos, etc.).
- Desarrollo de proyectos de acción.
- Elaboración de informes.
- Proceso de metaevaluación.

### *7.3. Metodología posible*

Según la naturaleza del grupo (número e identidad de los miembros) y según el espacio y el tiempo disponible, se pueden utilizar —alternándolos— métodos de *microgrupo* y *macrogrupo.*

Algunas sesiones pueden desarrollarse mediante criterios de diferenciación diversa: funciones similares, áreas de conocimiento próximas, similitud de proyectos, etc.

### *7.4. Informe final*

Del trabajo realizado durante la semana deberá surgir un documento que permita a los interesados establecer una nueva plataforma de autocrítica y a la Administración realizar las mejoras pertinentes a la luz de la discusión de conclusiones.

## 8. Presupuestos

No es posible hacer un avance sobre el costo de un proyecto de estas características. Ahora bien, sí está claro que resulta mucho más costoso que el modo tradicional de hacer frente a la evaluación de este tipo de experiencias.

La confección, aplicación y tratamiento cuantitativo de los datos de un cuestionario resulta mucho más barato que este tipo de exploración, que requiere tiempo mucho más largo, no sólo para diseñar y aplicar técnicas de exploración, sino para realizar informes sobre lo que se ha recogido.

## Referencia bibliográfica


ANGULO RASCO, F. (1987): "Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia". Texto multicopiado.

COOK, T. D.; y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1983): "Action-Research. Normas para la autoevaluación en los colegios". Texto multicopiado.

ERICKSON, F.; y otros (1980): "Investigación de campo en educación", en *Occasional Paper*, número 36. Michigan: East Lansing.

MCDONALD, B. (1976): "Evaluación y control de la educación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Madrid: Akal.

PARIETT, M.; y HAMILTON, D. (1976): "La evaluación como iluminación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): "Modelos contemporáneos de evaluación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1987): *Patología general de la evaluación*. Texto multicopiado.

STAKE, R. E. (1980): "Evaluación de programas: En especial la evaluación de réplica", en DOCKRELL, W. H.; y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Ed. Narcea.

STAKE, R. E. (1983): *La realización de estudios de casos en educación, ética, teoría y procedimientos*. Madrid: Ed. Narcea.

SCHWARTZ, H.; y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa: Métodos para la construcción de la realidad*. México: Ed. Trillas.

SIMONS, H. (1981): "El proceso de autoevaluación en las escuelas". Texto multicopiado.

WOLF, M. (1982): *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Cátedra.

# La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente

Miguel Ángel Santos Guerra
*Universidad de Málaga*

La evaluación cualitativa es un proceso que permite poner en marcha estrategias rigurosas de reflexión y de valoración sobre actividades en desarrollo. Descartamos en nuestro enfoque la concepción de un tipo de evaluación que se sitúa como un apéndice final del programa con la pretensión de medir los resultados obtenidos por el mismo, ya que este planteamiento nos impide analizar la evolución del programa, el funcionamiento de la *caja negra* donde se desarrollan los procesos, la dinámica interna que se establece entre los protagonistas de la actividad y las *intenciones,* los *motivos* y las *valoraciones* de quienes están llevando a cabo el plan.

Se evalúa para comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reformular teorías interpretativas de la realidad. La evaluación que proponemos no tiene solamente la pretensión de etiquetar un programa como bueno/malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de las decisiones sobre otros programas o la continuidad y mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento de formulación teórica, en un proceso dialéctico permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica.

Existen, en esencia, dos modelos de evaluación de programas instituciones; uno, que llamaremos experimental, que se basa en el control inicial, la aplicación del plan y el análisis final que permita *comprobar* qué modificaciones ha producido la actividad en cuestión. Los instrumentos que utiliza son de carácter cuantitativo y pretende establecer un control de todas las variables que intervienen, con el fin de establecer nexos causales (o meramente correlacionales) entre el programa y los efectos pretendidos del mismo en el momento en que finaliza. Los sujetos que protagonizan la actividad no intervienen en la evaluación más que para comprobar los efectos que ha tenido en ellos el programa a juicio del evaluador externo, que opera como una instancia sancionadora.

El logro de los objetivos propuestos será valorado mediante la comprobación del grado de consecución de los mismos alcanzado al finalizar el programa, sin cuestionarse la bondad y adecuación de los objetivos propuestos, los procesos mediante los cuales se ha intentado conseguirlos, la correspondencia medios/fines, los efectos secundarios y no pretendidos, los efectos sutiles, la valoración de los mismos sujetos, etc.

> "Los beneficios pueden resultar difusos, demorarse durante largo tiempo o incluso quedar más allá del escrutinio de los evaluadores" (Stake, 1980).

La evaluación experimental descansa en una concepción positivista de la realidad y de la ciencia y se afana en defender una objetividad y un rigor en las mediciones, alejándose lo más posible de la subjetividad del evaluador y de los participantes en el programa. Este planteamiento encierra en su entraña una discutible concepción de la actividad humana (y de la actividad educativa, en concreto) que se equipara al comportamiento de los fenómenos físicos de la Naturaleza. Sin embargo, el comportamiento educativo está transido de ambigüedad, de valores, de imprevisibilidad, de motivos, intenciones, expectativas, etc., difícilmente domeñables a los planteamientos del enfoque positivista.

> "Si se consideran de esta manera las acciones humanas, es claro que cualquier intento de explicarlas del mismo modo que las Ciencias Naturales explican el comportamiento de los objetos naturales priva a aquéllas de sus significados propios, que reemplaza por las interpretaciones causales del tipo que demanda el concepto positivista de explicación. Cuando esto ocurre las acciones significativas se reducen a patrones de conducta que, como la dilatación de los metales, se suponen determinados por fuerzas externas y pueden reducirse a la explicación científica convencional. La acción queda desprovista de su sentido y halla su lugar en un cálculo de movimientos que sólo tienen el sentido ilícito que les dan los significados y valoraciones que el científico positivista trata en vano de expulsar de sus teorías. Si se quiere evitar esto, si el intento de comprender los fenómenos humanos y sociales ha de tomarse en serio, es preciso admitir que las Ciencias Sociales versan sobre una materia temática totalmente diferente de la de las Ciencias Naturales, y que los métodos y la forma de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos" (Carr y Kemmis, 1988).

La naturaleza de los fenómenos que se evalúan exige un enfoque adecuado. Si tuviera que estudiar el movimiento de las bolas de billar sobre la mesa de juego, debería medir la longitud de los desplazamientos, la fuerza de los golpes, la resistencia de la superficie, etc. Para ello será necesario utilizar medidas precisas y fiables. Pero si quisiera conocer por qué juegan al billar las personas que rodean la mesa, no conocería la verdadera significación de las intenciones y del comportamiento si me limitase a aplicar un instrumento que *midiera* los motivos por los que están jugando. El problema no estriba solamente en que esa medición no pueda ser realizada con rigor, sino en que su mismo intento desvirtúa la naturaleza del fenómeno y nos aleja de la comprensión de su verdadero significado.

Valorar el éxito de un programa, el aprovechamiento de un curso, el funcionamiento de un Centro de Profesores exige un punto de partida que respete la naturaleza del fenómeno educativo y que tenga en cuenta su extraordinaria complejidad, dado el polivalente entramado de variables individuales, políticas, económicas y sociales que lo integran.

El enemigo más importante de la complejidad de una tarea es la simplificación de la misma, la reducción de su dificultad al esquematismo y a la trivialización y, desde luego, el simplismo de la apariencia de rigor que esconde el verdadero significado de la realidad. *La magia de los números* (Siedman, 1977) encierra el peligro del embaucamiento científico. La esquematización que supone una definición operativa de objetivos (Gimeno Sacristán, 1984), la utilización de unos instrumentos de medida estandarizados y la aplicación de paquetes estadísticos que muestran la significatividad estocástica de los resultados, impide una argumentación, un análisis riguroso, una crítica elaborada, una reflexión profunda, una interpretación cualitativa de la realidad.

> "Nuestra búsqueda de la racionalidad científica y la evidencia factual nos ha llevado a una reverencia irracional por la autoridad de los números, raramente cuestionada" (Siedman, 1977).

Limitarse a la comprobación del grado de logro de unos objetivos previos puede hacer olvidar la argumentación profunda sobre el significado y la importancia de los mismos, sobre su adecuación a las necesidades de los individuos, sobre los procesos desarrollados para conseguirlos y sobre los efectos no pretendidos en el diseño del programa. La simplificación de los resultados y del proceso de evaluación resulta preocupante no sólo por la parcialidad y escasez de lo que muestra, sino por la importancia de lo que oculta.

> "El valor de un programa depende de su relevancia para otros cursos o programas, de sus efectos en la moral del profesor, de su compatibilidad con la economía de la comunidad, etc." (Stake, 1978).

El uso de diseños experimentales para efectuar la evaluación de un programa educativo de formación de profesorado parte de un diseño que el evaluador sigue con rigor (cortando el camino de lo imprevisible), de unas hipótesis previas que condicionan la exploración, no tiene en cuenta el contexto, parte del presupuesto de que los programas educativos son repetibles, cuantifica los resultados, establece comparaciones a través de la significatividad estadística, atribuye nexos causales entre variables controladas en situaciones de *laboratorio* y plantea generalizaciones para toda la población desde el estudio de muestras representativas. Este modelo está presidido por la *objetividad* del diseño y de la medida, por la eliminación de la visión subjetiva de los sujetos y de los propios evaluadores, por una pretendida neutralidad ideológica, política e incluso teórica...

*Nosotros abogamos por un modelo de evaluación de carácter diferente, asentado sobre otros presupuestos* teóricos y metodológicos:

*a) Evaluación formativa, con repercusión en la realidad de los programas*

Plantear la evaluación como un elemento externo, añadido y terminal hace que pierda una de sus mayores virtualidades, a saber, la repercusión sobre el propio programa o sobre el funcionamiento del Centro evaluado. Los participantes reflexionan sobre la actividad, los evaluadores se convierten en instrumentos encauzadores y dinamizadores de la crítica y de la argumentación in-

teractiva, de tal modo que los integrantes del programa se cuestionan, en la dialéctica permanente de los datos y las interpretaciones, de la teoría y la práctica, la naturaleza de aquello que realizan y las repercusiones que desencadena el actuar de una forma determinada en ese contexto preciso.

> "La evaluación formativa es el intento de utilizar el reaprovechamiento para formar programas progresivos y para ayudar a los participantes a conseguir sus objetivos. Así, hay una relación recíproca en la evaluación formativa, entre los evaluadores externos y el personal responsable de la consecución del programa. Los evaluadores tienen la responsabilidad de ayudar a que el programa tenga éxito; el personal, por su parte, tiene el derecho a definir la naturaleza del programa y las prioridades de la evaluación. La distinción entre evaluación y programa como operaciones diferentes se hace confusa. Las personas del programa se convierten en coevaluadores, y los evaluadores se convierten, en efecto, en asesores del programa, especialmente cuando dan al programa experiencia obtenida en la evaluación de programas similares" (Stake, 1980).

Cuando se plantea un proceso de autoevaluación se manifiesta más claramente este enfoque formativo, ya que lo que hacen los integrantes del programa es intensificar la vertiente reflexiva, dar rigor al análisis y sistematizar la vertiente crítica que casi inevitablemente acompaña a la acción. Si la evaluación es externa y está demandada por los integrantes, será fácil establecer y potenciar esta virtualidad de la evaluación. Y será más compleja, aunque posible, cuando la evaluación sea externa y la decisión haya partido de un patrocinador con intereses (científicos o políticos) en llevarla a cabo.

La evaluación formativa respecto al programa exige, obviamente, que sea desarrollada en el decurso de la acción, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre la evaluación y la acción, proceso que tiene que estar convenientemente analizado, ya que, desde el momento que la evaluación comienza, se produce un efecto sobre el desarrollo del programa.

*b) La voz de los participantes en el programa*

Los destinatarios del programa tienen en sus manos las *llaves de la interpretación*, las claves del significado de lo que acontece. Esta valoración que los participantes realizan puede ser discrepante e, incluso, contradictoria. Por *los mismos* hechos y razones que unos participantes valoran positivamente un programa (caudal de conocimientos recibidos, régimen organizativo, método de trabajo empleado...) otros lo descalifican. Esa valoración es, necesaria y afortunadamente, subjetiva. El evaluador no tiene que eliminar la discrepancia, sino que debe explicarla, debe buscar teorías que justifiquen esas posturas divergentes.

Es lógico que existan diferentes apreciaciones en los sujetos protagonistas, pero la explicación final ha de ser coherente y aportando una interpretación de esas particulares contradicciones y de los casos atípicos o negativos (Patton, 1980). Decir que las piezas de un rompecabezas casan no significa que todas sean iguales. Esa corroboración o coherencia estructural nos permitirá precisamente saber si existe consistencia interna en la evaluación.

La valoración que hacen los sujetos del programa es imprescindible para saber qué es lo que está sucediendo en él. De ahí que sea necesario *dar la palabra* a los que habitualmente se quedan callados salvo para ser preguntados sobre lo que han aprendido, para que hablen sobre la valoración que hacen del programa, sobre el significado de los procesos y de las relaciones, sobre la eficacia de lo que se está haciendo, sobre los motivos que está despertando.

> "Para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven. Esto implica que tanto las fuentes de los datos como los destinatarios de los informes son todos cuantos participan en un programa educativo, y, por tanto, el modelo de evaluación debe ser democrático" (Pérez Gómez, 1983).

Esta exigencia no nace solamente de una concepción democrática del proceso (MacDonald, 1976; Elliott, 1981; Stenhouse, 1982), sino de la exigencia de comprensión de una realidad cuyas claves semánticas se encuentran en poder de los propios participantes. El principio de *reflexividad* (Schwartz y Jacobs, 1984) dice que la reconstrucción de la realidad requiere el uso de unos códigos cuyos ejes están precisamente escondidos, bajo la capa superficial de los hechos, en esa misma realidad. De tal modo que para interpretarla no sólo hay que observar lo que en ella sucede, sino que es necesario recoger las claves de interpretación que conocen los *nativos*, es decir, los miembros del programa.

Para que esa información sea rigurosa y ética es preciso crear unas estrategias de negociación y unas condiciones en el desarrollo metodológico que permitan garantizar su veracidad y su significación. Si los sujetos se ven forzados (es difícil marcar con precisión las fronteras entre coerción y persuasión) a participar en la evaluación, si no se garantiza el anonimato deseable, si no se tiene en cuenta el *papel* que desempeñan los informantes, si no se exigen garantías de validez a través del examen cruzado de métodos interactivos de exploración, si se solicita la información de manera sesgada, si no se conocen y se aplican las exigencias de una exploración etnográfica, será arriesgado concluir que los participantes de la experiencia piensan algo determinado sobre ella.

*c) La importancia del escenario natural*

Cada contexto en el que se desarrolla un programa tiene unas características peculiares que permiten conocer la realidad en sus verdaderas dimensiones.

> "La forma de un programa en acción difiere de comunidad en comunidad en respuesta a las necesidades y a la tolerancia de la misma" (Weiss y Rein, 1970).

La evaluación que proponemos exige la inmersión prolongada del evaluador en el escenario natural en el que se desarrolla el programa. No es fácil siquiera imaginar una evaluación realizada por correo o bien en situaciones de laboratorio que alteran el desarrollo *normal* de la actividad.

La valoración de un programa requiere que se tenga en cuenta el contexto desde una doble perspectiva. Por un lado, el *contexto diacrónico:* la consideración de los programas que se han realizado con anterioridad, los planteamientos que sobre la formación y perfeccionamiento del profesorado se han hecho en el país o en el contexto espacial/geográfico más cercano. Y por otro, el *contexto sincrónico:* qué características tiene el momento, el lugar y la política general de formación y perfeccionamiento. En definitiva, es preciso definir las coordenadas estructurales, espaciales y temporales en las que se desarrollan los acontecimientos.

> "El científico social no puede comprender la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones" (Wilson, 1977).

Este enfoque de carácter etnográfico requiere una exploración asentada en principios y métodos de comprensión de una realidad desde su dinámica interna, como atinadamente apuntan Goetz y Lecompte (1988):

> "El objeto de la etnografía es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes *en los escenarios educativos*. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos tal y como éstos ocurren."

Estas mismas autoras apuntan:

> "El ideal de una etnografía es describir a los participantes, *el escenario*, y las circunstancias con tanta claridad que la imagen reproducida componga una fotografía verbal." (Los subrayados son míos.)

Los evaluadores deben ser sensibles a los matices del programa, a las peculiaridades del contexto, a la particularidad de la organización, esforzándose en mirar al acontecer desde la perspectiva de los participantes. El evaluador se acerca al escenario de los hechos para preguntarse por lo que ocurre en ese contexto natural.

> "¿Qué está sucediendo aquí? parece a primera vista una pregunta trivial. Pero lo más obvio, las cosas rutinarias de la vida diaria en las situaciones educativas se convierten en invisibles por ser demasiado habituales. Como dice el proverbio, "el pez es la última criatura en descubrir el agua". La investigación de campo en las situaciones educativas, a través de su inherente actividad reflexiva, ayuda a los investigadores y a los que realizan tareas prácticas en educación a "convertir lo familiar en extraño" y, por tanto, de nuevo interesante. Lo que está ocurriendo puede llegar a hacerse visible y a ser documentado sistemáticamente" (Erikson *et al.*, 1980).

Para evaluar un programa de perfeccionamiento es necesario, pues, conocer las situaciones naturales en que se desarrolla la actividad, tener en cuenta las interacciones que se establecen entre los sujetos, conocer cuáles son las expectativas despertadas por el curso, los criterios por los que se han adscrito los profesores al mismo, quién lo ha convocado y con qué finalidad, quién y cómo va a manejar los *resultados,* qué se exige a los participantes, qué criterios de evaluación interna se han planteado, qué tipos de tareas de aprendizaje se practican, qué estrategias de implantación de normas se desarrollan, etc.

Hemos apuntado algunas claves *meta o supraprogramáticas* que nos permiten conocer, comprender e interpretar con más rigor lo que sucede en el programa. Los condicionantes externos de convocatoria, organización, control, coherencia institucional, etc., permitirán descifrar muchas de las claves internas del funcionamiento, del ambiente y de la eficacia del programa.

El proceso de evaluación externa puede constituir una amenaza para la dinámica espontánea y natural del programa, sobre todo cuando se aborda desde la concepción etnográfica. Ahora bien, cuanto más prolongado sea el tiempo de permanencia, más amplio el ámbito de la observación y más claros los planteamientos de los evaluadores, el condicionamiento distorsionante será menor. El observador llega a ser menos extraño a medida que pasa el tiempo, su *presión* es mayor cuando actúa sobre un individuo que cuando lo hace sobre un grupo numeroso y, desde luego, es considerado de forma diferente si negocia honestamente la intervención que si aparece en la actividad sin conversaciones previas o por imposición de la autoridad.

*d) La interpretación desde la perspectiva etnográfica*

La perspectiva cualitativa de la evaluación establece valoraciones subjetivas desde diversos frentes y momentos del análisis. Ya hemos dicho que pueden existir multiplicidad de explicaciones por parte de los participantes sobre el valor del programa. Esos juicios tienen carácter subjetivo. Pero esa condición no ha de entenderse como una limitación, sino como una necesidad, ya que interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica, acorde con la naturaleza de los fenómenos estudiados.

El evaluador también ha de realizar valoraciones subjetivas desde su particular concepción de la realidad educativa y del fenómeno que está analizando. Esta interpretación no es un proceso final que tiene lugar una vez almacenados y ordenados los datos recogidos durante la exploración, sino un permanente diálogo entre los hechos y las teorías.

> "Los supuestos etnógrafos también tienen la idea equivocada de creer que la descripción es un paso que debe completarse antes de que se dé el siguiente paso del análisis. En la etnografía los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente uno informando al otro. Los datos adicionados proporcionan una ilustración, complementan la exactitud de lo desarrollado y sugieren vías para una nueva investigación. El trabajo de campo y la interpretación marchan uno al lado del otro como pasos concurrentes más secuenciales" (Wolcott, 1985).

El evaluador, una vez en el campo, a la luz de los hechos y de las interpretaciones de los participantes, elabora su explicación de la realidad. Esa explicación tiene en cuenta las opiniones de los sujetos, pero realiza sobre ellas (sobre cada una y sobre su capacidad conjunta de explicar estructuralmente la realidad) una metalectura rigurosa, ya que *los interesados* pueden hacer análisis irracionales, arrastrados por su posición en la realidad, por una argumentación defectuosa, por los intereses en juego, etc. Su percepción de la realidad puede ser errónea, ilusoria o engañosa.

> "El comportamiento de los seres humanos está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para los otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos del actor, sino que hace falta *una interpretación por parte del observador*, del sentido que el actor confiere a su conducta" (Carr y Kemmis, 1988). (El subrayado es mío.)

El hecho de que el evaluador realice una interpretación subjetiva de las evidencias fácticas que ha recogido en la realidad no quiere decir que falte rigor en la evaluación cualitativa. Existen criterios de validez interna que permiten conocer la consistencia del análisis.

> "Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario de personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados" (Taylor y Bogdan, 1986).

*e) Comprensión específica en términos de detalles concretos*

Responder a la pregunta sobre *cómo funciona un programa* en términos genéricos como *muy bien o muy mal* apenas si aporta información relevante y rigurosa sobre el mismo. Una u otra expresión pueden ser utilizadas por dos sujetos por motivos no sólamente distintos, sino opuestos.

El planteamiento cualitativo exige que se recojan de la realidad patrones de comportamiento y evidencias, minuciosamente descritos, que sean objeto de análisis.

> "En la investigación de campo, la tarea de comprensión se lleva a cabo de modo autoconsciente y riguroso. Se pone mucho cuidado en hacer inferencias sobre lo que está pasando y sobre cuáles son los significados locales de modo que puedan apoyarse en la evidencia, reflejando las interpretaciones de la gente estudiada" (Erikson *et al.*, 1980).

La interpretación de esas descripciones lleva al evaluador a seguir explorando la realidad de otra forma, buscando explicaciones, realizando enfoques progresivos sobre algunas parcelas de la realidad, recabando información sobre algunos aspectos, de tal manera que se produzca una *espiral de comprensión de la realidad.*

Este proceso de búsqueda y de reflexión, este ejercicio de indagación minuciosa y de interpretación elaborada, que requiere tiempo, preparación y actitud abierta para no tratar de someter la realidad a nuestros códigos de interpretación, sino a la inversión, potencian las destrezas del evaluador (y del participante en la medida que está implicado en el proceso) y permiten una mayor capacidad de comprensión. El evaluador no sólo comprende así más rigurosamente la realidad, sino que, en el proceso mismo, desarrolla la sensibilidad y la capacidad para entenderla más plenamente.

No nos estamos refiriendo a una enumeración minuciosa de comportamientos o sucesos fragmentados, asépticamente descritos, sino a una rigurosa interpretación de los mismos que se abra

a una teoría del comportamiento cultural. Las interpretaciones no se observan directamente, han de ser inferidas. Pero, para ello, es necesario disponer de abundantes y precisos datos recogidos en el campo de actuación.

*f) Métodos de carácter etnográfico*

El C.N.S. (Centro para las Nuevas Escuelas) de Chicago viene realizando desde hace años evaluaciones institucionales de naturaleza etnográfica. Los métodos de exploración que utilizan recogen información esencial y valiosa sobre la vida del Centro, sobre el contexto, sobre el reaprovechamiento formativo, el proceso de trabajo y los resultados sutiles o no pretendidos.

> "Los investigadores que utilizan y dirigen evaluaciones de los programas sociales y educativos se han interesado cada vez más por los métodos antropológicos. Este interés ha estado favorecido por la insatisfacción con la información proporcionada por los métodos cuantitativos y el reconocimiento de la unidad e importancia de los datos que pueden recogerse mediante los métodos naturalistas-cualitativos" (C.N.S., 1976).

Los métodos que se utilizan en la evaluación cualitativa de programas son de carácter etnográfico, a saber: **la observación participante y prolongada en el campo, la entrevista en profundidad a los participantes (tanto individual como en grupo), el análisis de documentos, el diario (de los participantes y del evaluador),** etc.

> "Esta perspectiva (etnográfica) requiere una transformación profunda e imaginativa en la metodología de la evaluación. Los diseños experimentales preordenados son sustituidos por diseños flexibles, emergentes y progresivos, que surgen de la dinámica de la investigación misma, en el proceso de interacción y diálogo entre el evaluador y la realidad. Por otro lado, se utilizan técnicas de investigación, como la observación participante y la entrevista etnográfica, que al contrario de los cuestionarios o las pruebas psicométricas, se muestran mucho más sensibles para captar y no tergiversar la singularidad contextual de los acontecimientos y la manera en que la gente justifica y explica sus acciones" (Angulo, 1987).

Una de las características sustanciales de la metodología de la investigación cualitativa es la multiplicidad, de tal manera que se extraigan datos de la realidad que permitan ser contrastados desde el prisma del método. Esto permitirá realizar *exámenes cruzados* de los datos conseguidos. Se puede contrastar lo que se ha observado con/en las entrevistas a los participantes, con los documentos que se han analizado, etc. Esta *circularidad y complementaridad metodológica* permite establecer procesos de exploración en espiral: los datos recogidos en la observación son objeto de trabajo en la entrevista y los resultados de ésta permiten dirigirse luego a la realidad mediante el *zoom óptico atencional.*

> "Lo que al evaluador le importa es conseguir su información en cantidad suficiente de numerosas, independientes y fiables fuentes, de forma tal que llegue a calibrar eficazmente el *status* del programa, por complejo que éste sea" (Stake, 1980).

También se utilizan como instrumentos, en este tipo de evaluación, los **cuestionarios y las escalas de estimación** como instrumentos, cuasi-observacionales y formas de interrogación ma-

siva. No se utilizan de forma exclusiva sino como cauces que permiten recoger una información de amplio espectro que puede ser sometida al contraste y la profundización a través de la entrevista y la observación en el campo. Los cuestionarios pueden construirse después de un tiempo de observación de la realidad, de tal manera que recojan la información más pertinente, necesaria y valiosa.

> "Hay quienes excluyen totalmente el uso de cuestionarios con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia de que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como los cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en eso una dicotomía de paradigmas y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos" (Woods, 1987).

En este mismo sentido se manifiestan otros autores, como Hammersley (1984), Cook y Reinchardt (1986), Davies (1984), Ball (1981), etc.

Existe un peligro en la utilización de los métodos de carácter etnográfico: su aparente sencillez. Puede entenderse que es difícil aplicar un análisis de varianza a los datos obtenidos en un diseño experimental, pero que es, por el contrario, muy fácil realizar una entrevista en profundidad o hacer una observación rigurosa de un fenómeno educativo. Una forma elemental de comprobar que esto no es así es meterse en el crisol de la experiencia. Cuando el evaluador se sumerge en el campo, percibe fácilmente la dificultad de buscar datos (observar no es sólo mirar, sino indagar en la realidad) y dar interpretaciones precisas a través del establecimiento de redes de significados.

Se hace, pues, necesaria una formación específica en el uso de estas técnicas que ha de ir acompañada por el dominio conceptual de las teorías explicativas de los fenómenos escolares y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, de todo aquello que permite una explicación coherente y profunda de la educación.

Si la evaluación se hace en equipo, como es deseable por múltiples motivos, se puede dedicar cada uno de sus miembros a trabajar más intensamente aquel método en el que se sienta más cómodo, más formado, más sagaz y más eficiente.

*g) El evaluador como instrumento primordial*

De todo lo dicho se puede deducir la importancia que tiene el evaluador etnográfico. Él es la piedra angular de este edificio indagador. Su preparación, su actitud, su habilidad para la negociación, su forma de relacionarse con los sujetos, etc., son sustanciales para la eficaz realización de los proyectos.

El evaluador no es una máquina de explorar. En la evaluación naturalista en la que existe una implicación con los sujetos, en la que el guión preordenado no se lleva a la práctica inexorablemente, en la que la agudeza de la mirada y de la mente del evaluador filtra el sentido de la realidad, en la que sus códigos de interpretación buscan el significado y dan valor a los hechos, en la que se construyen y generan teorías a través de un complejo ejercicio de reflexión, el evaluador es el eje neurálgico de la actividad. Para bien o para mal, es el evaluador el instrumento principal que capta la realidad y la analiza desde su peculiar óptica científica, ideológica y didáctica.

El conocimiento del evaluador, de los avatares que ha vivido en el decurso del trabajo (reflejados en el diario que recoge sus impresiones, conjeturas, temores, sentimientos, dificultades, problemas, implicaciones, etc.) permite al lector disponer de una fuente de validación, puesto que cada uno evalúa, en cierta medida, como sabe y como es. Davies (1982) se muestra interesado en conocer algunas referencias biográficas del evaluador, de tal modo que le permitan acercarse a la identificación de esos datos personales que establecen las coordenadas de su trabajo. Dice:

> "Al leer investigaciones de este tipo (de carácter cualitativo), pero sin referencias personales del autor, me he sentido más de una vez aburrido, por falta de esas referencias, y me he sorprendido volviendo una y otra vez a la sobrecubierta y a las primeras páginas del libro en busca de alguna información, aún lejana, acerca de la persona que lo había escrito."

La decisiva relación del evaluador con el programa que evalúa, con las personas que lo desarrollan, con los patrocinadores que lo impulsan o sufragan, exigen del evaluador unas capacidades que trascienden su preparación intelectual. A lo largo del proceso (desde la negociación inicial hasta la entrega del informe), el evaluador puede ser asaltado por sentimientos de escepticismo, soledad, aburrimiento, decepción, ansiedad, estancamiento, fracaso, etc. Puede también quedar prendido en las redes de la comunicación, de tal forma que se convierta en un *nativo* que alarga lo más posible la retirada del campo y que pierde la independencia de criterio que exige la evaluación externa.

> "La etnografía puede ser una intensa experiencia solitaria, sobre todo si se trata del observador *no* participante. Uno es entonces marginal, un mirón extraño, y todas esas posiciones están cargadas de sentimientos de ansiedad y alienación, de ser sólo a medias, de no estar ni de un lado ni de otro. La vida de la escuela continúa, la gente se afana en sus ocupaciones y en esta actividad el etnógrafo no pinta nada" (Woods, 1987).

En otro lugar de la misma obra escribe:

> "La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante. Por ejemplo, hay muchas lecciones que no presentan ningún interés para un espectador adulto, y es probable que la mayor parte de lo que se observa en una escuela sean lugares comunes."

A lo largo del trabajo, el evaluador puede encontrarse con diversos tipos de conflictos, sea con el patrocinador, sea con los participantes en el programa o con los miembros del Centro. En caso

de existir diferentes bandos en el seno de la comunidad que se evalúa, es posible que uno de ellos intente convertir al evaluador en un aliado. De una u otra forma le presionará y le utilizará como un arma contra los otros, pretenderá brindarle una información favorable y obtener de él los datos deseados. El evaluador, que llegó a la experiencia como un agente externo, va haciéndose con una información que le hace depositario de poder. Las tensiones que se generan en torno a él, en forma de miedo, agresividad, recelo o halago, pueden incidir en su estabilidad emocional.

Uno de los modos de sentir el fracaso es el *síndrome del otro sitio,* que consiste en una sensación persistente de que las cosas importantes están sucediendo en otro lugar. Y otro, el *síndrome del vacío,* que se podría describir como un conjunto de síntomas que hacen sentir al evaluador la sensación de estar rodeado de silencios, evasivas, ocultaciones, tópicos, frases hechas, etc., que le impiden tomar contacto profundo con la realidad. Es cierto que ese cerco de silencio es una parte de la realidad, pero cuando el evaluador no logra vadearlo tiene la sensación de estar perdiendo el tiempo y de ser burlado por los participantes. Este peligro es más probable cuando la evaluación externa ha sido promovida por instancias jerárquicas institucionales, sin la demanda previa de la comunidad.

- Reflejar esos procesos en los informes ayuda a conocer quién es el autor del trabajo, cómo concibe la realidad, desde qué problemática la aborda, qué repercusiones han podido tener sus actitudes en la dinámica interna del programa, etc.

> "El primer paso hacia una solución consiste en considerar estos problemas (se refiere a los problemas psicológicos del evaluador en contacto con su actividad) como parte de la investigación y documentarlos y analizarlos. Esto aumenta las probabilidades de superarlos en vez de quedar aplastado por ellos" (Woods, 1987).

Otros evaluadores podrán verse reflejados en esos sentimientos, considerar las propias reacciones como *normales* y aprender a tratarlos de forma teórica y a responder a ellos de forma práctica. La interacción con una realidad viva y dinámica, con unas personas que están trabajando en su actividad y que pueden percibir al evaluador como un juez, un intruso o un chivato, despierta unas actitudes en el evaluador que, al ser analizadas, sirven de referencia (aquí nos encontramos con otra parcela de transferibilidad de la que luego hablaremos) para el aprendizaje del lector, que extrae sus conclusiones de los informes en una tarea de elaboración personal *(reader-made).*

- Otra forma de trabajar este tipo de situaciones del evaluador es la actuación en equipo. No es fácil que todos los miembros del equipo atraviesen por etapas idénticas, y, aunque así fuera, la posibilidad de analizarlas permite un tratamiento teórico y emocional de las mismas. Esa dinámica de reflexión compartida tiene un efecto catártico respecto al individuo y una dimensión teórica que facilita la comprensión de las interacciones del evaluador con la realidad. Por otra parte, permite que se elaboren decisiones, tanto respecto a los individuos

como al grupo, que faciliten la superación de los problemas y la adecuación a las nuevas situaciones generadas por ellos. La *réplica paso a paso* exige que se contemplen esos procesos actitudinales que justifican algunas veces los cambios metodológicos, temporales y estratégicos del proceso de evaluación.

*h) El examen cruzado de la información*

Una vez que se ha realizado la observación, celebrado las entrevistas, aplicado los cuestionarios, recopilado los materiales, analizado los diarios, etc., hay que acometer la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis de los mismos. Teniendo en cuenta que ésta no es una tarea final, sino que se establece en diversas fases del proceso de evaluación. La interpretación no es una actividad terminal, sino un permanente diálogo de los hechos.

Uno de los problemas con los que puede encontrarse el evaluador cualitativo es la *asfixia de los datos.* Es probable que el caudal de la información sea tan amplio que el evaluador tenga dificultades para no ser aplastado por él, entrando en una complicada actitud que le hace ampliar indefinidamente el período de exploración, dilatando las fases de contraste y de análisis más formales. Otro problema con el que se encontrará, casi inevitablemente, es el de una *heterogeneidad de la información* que puede tener visos de caótica.

Los datos de fuente única tienen menos validez que los que han pasado por el tamiz de la contrastación. Una de las formas de realizar el examen cruzado es el proceso singular o múltiple de la *triangulación.* Se entiende por triangulación, según la definición clásica de Denzin (1978), "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno".

La triangulación permite contrastar los datos, pero también es un modo de obtener otros que no han sido aportados por un primer nivel de lectura de la realidad, a través de la capa más superficial del acontecer.

> "El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas" (Elliott, 1980).

Vamos a hacer referencia a cuatro tipos de triangulación que se pueden llevar a cabo en la evaluación de programas de perfeccionamiento, aunque no es preciso utilizarlas todas respecto a los mismos datos o procesos:

- **Triangulación de métodos:** El evaluador del programa contrasta la información obtenida a través de tres instrumentos de exploración. Por ejemplo, la de la observación, la de la entrevista y la de los cuestionarios. En ese contraste aparecerán, probablemente, discrepancias y coincidencias sobre la descripción, interpretación y valoración de los mismos hechos. El evaluador se preguntará de dónde proceden unas y otros, por qué se producen y qué va-

lor tienen. Algunas de ellas podrán ser explicadas por la naturaleza del método a través del cual se ha recogido la información. Si los participantes niegan en las entrevistas los hechos que se han recogido fidedigna y repetidamente en la observación por varios evaluadores, habrá que pensar que hay motivos para que los protagonistas intenten negar la realidad... El contraste permitirá determinar, a través del análisis riguroso, explicarlas y decantar la interpretación final hacia una síntesis integradora. De ese proceso de triangulación saldrán nuevos interrogantes sobre la realidad que dirigirán las sucesivas exploraciones.

- **Triangulación de sujetos:** Se trata de contrastar los puntos de vista de los participantes en el programa. Los implicados en la actividad tienen diferentes criterios y posturas para interpretarla. Algunos nacen de la cosmovisión de cada sujeto. Otros del papel que desempeñan en la actividad. No tienen probablemente el mismo enfoque los responsables del programa que los participantes en el mismo.

> "Es deseable entablar discusiones sobre puntos de desacuerdo entre varias partes implicadas, preferiblemente bajo mediación de una parte neutral" (Elliott, 1980).

Leiter (1986) llama *validez cara a cara* ("face validity") a la triangulación de sujetos porque nos permite contrastar adecuadamente los diferentes puntos de vista sobre una misma realidad.

La triangulación de personas puede realizarse directamente (por ejemplo, evaluador/responsables del programa/participantes...), o bien de forma escalonada (evaluador/responsables, evaluador/participantes...). Charles Hall (1986) propone, en un ingenioso artículo titulado *"Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero",* una forma de triangular la información a través de la grabación de vídeo en el caso de que no se disponga de un observador externo. Hacemos esta sugerencia para invitar al evaluador a explorar diferentes estrategias de contrastación de datos, sin limitarse a las que se proponen como referencia.

Las sesiones de trabajo deben prepararse convenientemente, a través del estudio de la información previa. A ella se pueden llevar los informes y los diarios de los participantes y del evaluador, con el fin de disponer de elementos nucleares de diálogo.

- **Triangulación de momentos:** Un programa de formación se desarrolla en una diacronía que está marcada con hitos factuales. En el *antes* del programa se sitúa la iniciativa y el diseño del mismo; en el *durante* se escalonan temporalmente diferentes fases de acción, y en el *después* se producen algunos efectos y las repercusiones producidas en los sujetos y en los ambientes de origen (o nuevos ambientes).

La triangulación temporal recoge información contrastada de los diferentes momentos, utilizando los tres momentos como vértices de la reflexión. Ese tratamiento, que tiene como punto de referencia el tiempo, puede aplicarse a una parte del programa, a uno de sus elementos, a una de sus fases. Antes de producirse la sesión el evaluador pregunta a los interesados qué es lo que

esperan de ella, cómo la están preparando, qué actitudes albergan en la prospección del hecho educativo... Durante el proceso, observa el desarrollo de la actividad y, después de finalizada, vuelve a preguntar a los participantes, ahora sobre su visión retrospectiva de la sesión y sobre la valoración que hacen de la misma.

- **Triangulación de expertos:** El evaluador se convierte a lo largo del proceso en un participante en la acción. La llega a contemplar desde su interior. De ahí que pueda efectuar otro tipo de triangulación sobre los informes obtenidos con expertos que no han participado en el proceso de evaluación. Se produce así una nueva espiral de comprensión, ya que se somete a consideración el contenido de la información y también los aspectos metodológicos y los cambios efectuados en el diseño de la exploración.

De esa triangulación pueden derivarse modificaciones en el planteamiento de la evaluación y, desde luego, pueden analizarse los datos desde la perspectiva complementaria del que no está implicado en un proceso, en un papel y en una función social, psicológica, metodológica y éticamente comprometida.

*i) La interpretación de los datos*

En este modelo de evaluación no se produce una interpretación estadística de los resultados a través de estudios de significatividad estadística que confirman o rechazan las *hipótesis nulas* formuladas al inicio.

La recogida de datos permite ir haciendo una interpretación tentativa que va luego desarrollándose progresivamente a medida que avanza el proceso de evaluación. Pero llega un momento en que hay que dar cuerpo a un caudal disperso y quizá caótico de datos y de interpretaciones parciales y provisionales.

> "Llega un momento en que la masa de los datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta" (Woods, 1987).

Lacey (1976) habla de una *espiral de comprensión* que exige recorrer caminos de ida y vuelta entre el método y la realidad. Está siempre al acecho el peligro de la simplificación y de la atomización en la interpretación de una realidad compleja. Los cauces de significado se pueden ir produciendo en cascada, depurándose progresivamente en una conceptualización de progresivo carácter sintético. La densidad de los diferentes niveles de análisis no viene dada por la progresiva complejidad de los contenidos, sino por el nivel de abstracción de los criterios de análisis.

Los códigos de interpretación de los que parte el evaluador no han de ser determinantes. De lo contrario, forzaría la interpretación para que se confirmasen sus planteamientos teóricos, obligaría a hablar a la realidad en el lenguaje que él entiende y que le gusta oír. Taylor y Bogdan (1986) apuntan atinadamente:

> "La regla cardinal de la codificación en el análisis consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa."

Peter Woods (1986) plantea un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual. El conjunto de los datos, considerado como una totalidad proveniente de todo el proceso de exploración, es sometido a un creciente estudio que pasa por distintos niveles caracterizados por una progresiva complejidad conceptual estructuradora. Se plantea en primer lugar un **análisis especulativo** consistente en una reflexión tentativa que se produce en el momento de hacer el registro. Luego se realiza una tarea de **clasificación y categorización** consistente en "identificar las categorías más importantes que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con estas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego".

La **formación de conceptos** es una estrategia de análisis que permite decodificar fragmentos de hechos con propiedades estructurales. Los conceptos no vienen expresados en la capa superficial del desarrollo del programa, sino que son formulados por el evaluador, utilizando a veces términos del propio grupo analizado. Los conceptos adoptan, en ocasiones, la fórmula de "símbolos culturales, normalmente codificados en términos nativos" (Spradley, 1979). Los **modelos** encierran una importante capacidad de representación de la realidad. Los procesos complejos que se desarrollan en determinados programas de perfeccionamiento pueden comprenderse más fácilmente utilizando modelos representacionales. Y así, por ejemplo, podremos hablar de un modelo de formación asentado en la racionalidad teórica y de otro que descansa en la racionalidad práctica (Pérez Gómez, 1987). El peligro que encierran los modelos es el de encorsetar la realidad encerrándola en una descripción teórica, ya que no existe ningún modelo teórico al que se ciña fielmente la realidad.

Finalmente, se podría formular o reformular una teoría, como conocimiento especulativo que se puede considerar independiente de toda aplicación. La teoría sirve para explicar las relaciones existentes entre los fenómenos, de forma que ayuda a la comprensión de la realidad. El evaluador puede utilizar teorías para el análisis, pero también ha de estar atento a su reformulación, remodelación, comprobación y creación. Así se podrá hacer avanzar el conocimiento sobre la realidad. De esta manera se establece un proceso simbiótico entre teorías existentes y aplicadas y teorías en reformulación y creación. Esta dialéctica hace progresar la ciencia y brinda nuevas explicaciones, más profundas, más ricas, más variadas de la realidad. Las teorías no brotan perfectamente elaboradas, sino que van *construyéndose progresivamente.*

El carácter descriptivo de la etnografía puede conducir al evaluador a un rechazo del marco teórico de referencia. Sin embargo, la teoría es una gran ayuda para la comprensión de la realidad, con tal de que no se pretenda forzar la interpretación para confirmar y salvaguardar las *concepciones teóricas apriorísticas* del evaluador o del patrocinador.

La construcción de la teoría supone un salto conceptual de la mera descripción a la articulación explicativa que permite conocer las *leyes* por las que se rige la realidad educativa. Hace falta, pues, una buena dosis de imaginación y de creatividad, juntamente con el rigor metodológico de la observación, el registro y la interpretación.

*j) El informe y la retroalimentación*

El proceso de escritura ha de ser un instrumento de producción de ideas, no sólo un medio de comunicación de las informaciones. Un mal informe invalida un buen proceso de evaluación. De ahí la necesidad de desarrollar la capacidad de transcribir fielmente los registros y las interpretaciones. La redacción del informe requiere unas destrezas de descripción fiel y amena de la realidad. La capacidad de observación, la intuición y sagacidad en la interpretación de los hechos pueden esterilizarse ante la incapacidad narrativa.

Resulta esencial *garantizar la libertad y la independencia del evaluador* a la hora de hacer el informe. Las presiones de carácter psicológico, político, ideológico y social, pueden desvirtuar la naturaleza y los resultados de la evaluación. Hay que proteger al evaluador, hay que fortalecer su papel con el fin de dar garantías de la honestidad y el rigor del informe.

El evaluador ha de ser claro y preciso. Para ello ha de utilizar un lenguaje asequible al destinatario y que, a su vez, sea el reflejo del modo que tienen de valorar los programas quienes participan en ellos. Un lenguaje arcano, cargado de tecnicismos, impide que sea comprendido por muchas personas. Es deseable utilizar un lenguaje natural, alejado de los términos y los giros crípticos con que muchas veces se reviste el lenguaje *científico.* Es un error pensar que por ello el trabajo pierde rigor y seriedad.

El rigor de las interpretaciones ha de estar basado en la riqueza y precisión de la indagación. Por eso, las conclusiones han de estar avaladas por la descripción metodológica que ha precedido a su elaboración. De ahí que sea aconsejable disponer del material documental de referencia que ha servido de base al trabajo, presentado en forma de apéndice o *dossier* complementario. Schwartz (1984) habla del método de las *confesiones verdaderas,* según el cual habría que expresar cómo y por qué se condujo el autor, aunque advierte que esa pretendida fidelidad

> "... no resuelve el problema de que nuestros métodos de observación y análisis de la realidad pueden no funcionar en el mundo social".

Cuando hablamos de conclusiones en el informe lo hacemos en el mismo sentido que las formulan los trabajos de carácter estadístico. En la evaluación etnográfica son los mismos lectores los que formulan sus propias conclusiones, deduciendo su interpretación de las descripciones y de los comentarios que el evaluador realiza sobre ellas en el informe.

Una vez analizado el informe por sus destinatarios (hay que precisar en la negociación inicial cómo, cuándo y a quién va a llegar ese informe), debe ser estudiado con ellos, de modo que permita abrir un proceso de retroalimentación y de mejora de la profesionalidad. En esta tesis insiste Helen Simons (1987) cuando habla del proceso de autoevaluación de las escuelas. La evaluación encierra dentro de sí misma unos procesos de análisis y de crítica que pueden convertirse en un instrumento de cambio. Pero es la reflexión que nace de la discusión del informe lo que permite incidir más abierta y fundadamente en la transformación de la realidad.

El proceso de retroalimentación ha de estar libre de peligros que disminuyan la eficacia: el retraso indefinido en la entrega y discusión, la descalificación de resultados rigurosos porque no resultan gratos o la potenciación de algunas conclusiones débiles porque privilegian intereses personales o institucionales...

- Hacemos aquí una llamada sobre el tema de la *ética de la evaluación cualitativa,* ya que una de sus vertientes es la utilización caprichosa, arbitraria o interesada por parte del patrocinador de los informes de la evaluación. El patrocinador convierte la evaluación en un apoyo técnico para la toma de decisiones políticas de dudosa lógica y de difícil justificación. Un informe permite suprimir un programa, retirar un presupuesto, apartar a una determinada persona...

La evaluación no es un proceso que se cierra sobre sí mismo. Tiene por finalidad conocer la realidad, comprenderla fielmente, ofrecer referencias rigurosas para cambiarla y alumbrar nuevas teorías para explicarla más profundamente. Los cambios podrán ser evaluados en un nuevo proceso de reflexión sistemática...

Ese planteamiento se subraya en la consideración de la evaluación curricular como una estrategia de conseguir el perfeccionamiento del profesorado (Sancho Gil, 1987).

*k) Metaevaluación: las fuentes de la credibilidad*

La metaevaluación es un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación. La lectura de un informe sobre la evaluación de un programa de perfeccionamiento merece la credibilidad del lector si se ajusta a unos criterios rigurosos que garantizan su validez.

"Mientras los racionalistas están interesados en proteger la investigación contra factores de competencia o encubrimiento (fuentes de error), que se dice confunden la investigación, los naturalistas desean tomar en con-

> sideración el desconcertante conjunto de factores interrelacionados en las muestras que han de afrontar y que dificultan enormemente la interpretación. La solución al problema que dan los racionalistas consiste en abstraer variables de interés especial, controlando o aleatorizando el resto. La solución naturalista es tratar con las muestras en su integridad y llevar a cabo ciertas acciones que den cuenta de las complejidades" (Guba, 1981).

Podríamos hablar de *validez interna* cuando el proceso de análisis refleja con precisión lo que sucede en el programa, las interpretaciones se derivan rigurosamente de los hechos y cuando los cambios que señala como deseables constituyen una mejora para el mismo. Esa validez se consigue *con el trabajo prolongado en el campo, la separación periódica de la situación, la triangulación multimodal, la contrastación de teorías en establecimientos de pistas de reflexión, la corroboración o coherencia estructural, la recogida de material de adecuación referente, la justificación de los cambios metodológicos realizados durante el proceso de evaluación, la réplica paso a paso, el rigor interno en la aplicación de cada método, el juicio critico de expertos,* etcétera.

La *validez externa* ofrece garantías de rigor al establecer criterios que permitan transferir los resultados a otras situaciones similares y elevar los hallazgos conseguidos en la evaluación de un programa concreto, tema que ahora nos ocupa, a la categoría de aportación teórica para la comprensión del perfeccionamiento.

La *evaluación naturalista* no formula generalizaciones del tipo de las que surgen de las investigaciones racionalistas, articuladas sobre afirmaciones estocásticas asentadas en la significatividad.

> "La generalización en los estudios interpretativos... descansa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación, más que en la generalización de una investigación a la población más amplia que la muestra usada en un estudio particular" (McCutcheon, 1981).

Walker (1980) habla de *transferibilidad* cuando se refiere al proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos en un caso concreto a otra situación diferente/similar. Cuando nos enfrentamos a esa nueva situación, en parte distinta (ya que no es una repetición exacta de la misma), en parte semejante (ya que tiene elementos comunes), nos preguntamos: *¿Hasta qué punto son válidos en esta nueva situación los resultados obtenidos en la primera? ¿Son aplicables a este contexto aquellas conclusiones? ¿Se producen aquí los mismos procesos? ¿Pueden ser explicados con los mismos presupuestos teóricos?...*

Una buena parte de la validez externa descansa, pues, en el análisis del lector que, una vez conocidas la evaluación y la realidad nueva, establece las oportunas conexiones entre ambas. En este sentido se manifiestan Guba y Lincoln (1982):

> "Si el término generalización tiene que tener algún significado, es con respecto a audiencias particulares. Es responsabilidad de cada audiencia determinar... lo que la información significa y determinar por sí misma su aplicabilidad."

Algunos criterios para conseguir la validez externa son *la similitud de los contextos, la existencia de abundantes descriptivos, las afinidades multidimensionales entre las experiencias (sociales, económicas, legales...), el desarrollo y verificación correcta de la teoría, la multiplicación de evaluaciones, el análisis progresivo,* etc.

## Consideraciones finales

No quiero terminar sin hacer alguna referencia a los problemas que aparecen en el horizonte a la hora de llevar a la práctica un tipo de evaluación de esta naturaleza. (Pienso en procesos de evaluación externa, alentados por la misma Administración, por la institución educativa o por determinados patrocinadores. Sin dejar de lado los procesos de autoevaluación, tan deseables desde el punto de vista del perfeccionamiento.)

Uno de ellos es el del tiempo que requiere y la preocupación por el fenómeno educativo que supone. Baste al efecto considerar cuánto tiempo, esfuerzo y dinero se dedica a procesos de evaluación frente al destinado a la realización de los programas.

> "Los impedimentos de la autoevaluación en las escuelas citados frecuentemente por los profesores son *tiempo y motivación.* La mayoría de los profesores piensan que no tienen suficiente tiempo para comprometerse con esta actividad adicional y muy pocos son los que están preparados para darle prioridad, especialmente cuando, como sucede a menudo, no hay compromiso firme por parte de la jerarquía escolar de considerar los resultados" (Simons, 1981).

Otro problema es la resistencia a la consideración del hecho educativo como un fenómeno institucional, que supera las fronteras del aula y rompe la concepción individualista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 1987). De ahí que la evaluación se plantee habitualmente como un proceso de rendición de cuentas de *cada individuo* y no como un análisis sistemático del funcionamiento de las instituciones, de los Centros, de los programas, etc. Esa concepción individualista es uno de los elementos que genera en el profesor el deseo de no ser sujeto de ningún tipo de evaluaciones...

Es preciso también contar con profesionales competentes que dominen el marco teórico y metodológico y que dispongan de tiempo destinado a una tarea tan necesaria como apasionante.

## Referencias bibliográficas


Angulo Rasco, F. (1988): "Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia". Universidad de Málaga. Multicopiado.

Ball, S. J. (1981): *Beachside Comprehensive.* Cambridge University Press. Cambridge.

Carr, W. C.; y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado.* Ed. Martínez Roca. Barcelona.

C.N.S. (1976): "La evaluación etnográfica en educación", en *Journal of Research and Development in Education.* Vol. X, n.° 4.

COOK, T. D.; y REINCHARDT, CH. S. (1982): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Ed. Narcea. Madrid.

DAVIES, L. (1982): *Life in the classroom and Playground.* Routledge and Keagan Paul. London.

DAVIES, L. (1984): *Pupil Power: Deviance and Gender in School.* Falmer Press. Lewes.

DENZIN, N. K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* McGraw-Hill Book Company. New York.

ELLIOTT, J. (1980): "Accountability, Progressive Education and School-based Education". Cambridge Institute Education. Multicopiado.

ELLIOTT, J. (1981): *Educational Accountability and Evaluation of Teaching.* Cambridge Institute of Evaluation.

ERIKSON, F., *et al.* (1980): "Investigación en el campo de la educación", en *Educational Research.* East Lausing. Michigan State University.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1984): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia.* Ed. Morata. Madrid.

GOETZ, J. P.; y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ed. Morata, Madrid.

GUBA, E. G. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica,* Ed. Akal. Madrid.

GUBA, E. G.; y LINCOLN, Y. (1982): "Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry", en *Educational Communication and Technology Journal.* Vol. XXX, n.° 4.

HAMMERSLEY, M. (1984): "The Researcher Exposed: A Natural History", en BURGES, R. G. (Comp.): *The Research Process in Educational Setting. Ten Case Studies.* Falmer Press. Lewes.

HULL, CH. (1986): "Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero", en ELLIOTT, J., *et al.: Investigación/acción en el aula.* Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura. Valencia.

LACEY, C. (1976): "Problems of Sociological Fieldwork: A Review of the Methodology of Hightown Grammar", en HAMMERSLEY, M.; y WOODS, P. (Comp.): *The Process of Schooling.* Routledge and Keagan Paul. London.

LEITER, K. (1966): *A Frimer on Ethnometodology.* Oxford University Press. New York-Oxford.

MACCUTCHEON, G. (1981): "On the Interpretation of Classroom Observations", en *Educational Researcher.* Vol. X, n.° 5.

MCDONALD, B. (1976): "Evaluation and the Control of Education", en TAWNEY, D. (1981): *Interviewing in Case Study Evaluation.* Los Ángeles. Aera.

PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills. Calif.: Sage.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación", en GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Ed. Akal, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): "El pensamiento práctico del profesor; implicaciones en la formación del profesorado". Congreso Mundial Vasco, Bilbao.

SANCHO GIL, J. M. (1987): *La evaluación del currículum y el perfeccionamiento del profesorado.* Universidad Central de Barcelona. Tesis doctoral.

SANTOS GUERRA, M. A. (1987): "Organización escolar e investigación educativa", en *Investigación en la Escuela,* n.° 2. Sevilla.

SIEDMAN, E. (1977): *Why not Qualitative Analysis?* Public Management Forum. Julio/Agosto.

SIMONS, H. (1981): "El proceso de autoevaluación en las escuelas", Institute of Education. University of London. Multicopiado.

SIMONS, H. (1987): *Getting to know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation.* Falmer Press. London.

SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview.* Holt. Rinehart and Winston. New York.

STAKE, R. E. (1978): "The Case Study Method in Social Inquiry", en *Educational Researcher.* Vol. III, n.° 2.

STAKE, R. E. (1980): "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica", en DOCKREL, W. B.; y HAMILTON, D. (1980): *Nuevas reflexiones sobre la investigación cualitativa.* Ed. Narcea. Madrid.

STENSOUSE, L. (1982): "The Teacher as a Focus of Research and Development", East Anglia University. Norwich. Multicopiado.

TAYLOR, S. J.; y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ed. Paidós/Studio. Buenos Aires.

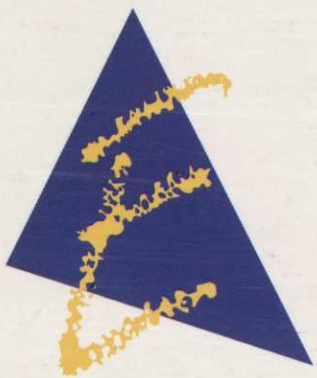
WALKER, R. (1980): "La realización de estudios de casos en Educación, Ética, Teoría y Procedimientos", en *Nuevas reflexiones sobre la Investigación Educativa.* Ed. Narcea. Madrid.

WEISS, R. S.; y REIN, M. (1970): "The Evaluation of broad-aim programs: Difficulties in experimental desing and an alternative", en WEISS, C. H.: *Evaluating Social Action Programs: Readings in Social Action and Evaluation.* Allyn and Bacon. Boston.

WILSON, ST. (1977): "The use of Ethnographic Techniques in Educational Research", en *Review of Educational Research.* Vol. XLVII, n.° 1.

WOLCOTT, H. F. (1985): "Sobre la intenciòn etnográfica", en *Educations, Administration Quarterly.* Vol. XXI, n.° 3.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Ed. Paidós/M.E.C. Madrid.



Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General
de Formación del Profesorado